ASES
ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES

ASES XI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCE CONGRESS



CONGRESS BOOK

EDITOR: Dr. Büşra Nakış YILDIRIM

ISBN: 978-625-92474-6-5

ASES XI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

MARCH 06-07, 2026, ANKARA, TURKIYE

EDITOR
Dr. Büşra Nakış YILDIRIM

COPYRIGHT © 2026

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 PUB LISHER, EXCEPT IN THE CASE OF BRIEF QUOTATI ONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER NONCOMMERCIAL USES PERM ITTED BY COPYRIGHT LAW. ASES CONGRESS ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY THE PUBLISHING ETHICS RULES.

ASES PUBLICATIONS – 2026©

LICANCE KEY: 2022/ 63715

19.03.2026

ISBN: 978-625-92474-6-5

CONGRESS ID

CONFERENCE TITLE

XI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

DATE AND PLACE

MARCH 06-07,2026

ANTALYA, TURKIYE

ORGANIZATION

ASES (ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES),

LANGUAGES

Turkish, English, Arabic, Russian

ASES
KONGRE ORGANİZASYON YAYINCILIK LTD. ŞTİ.

Sayı : T-100-201 19.03.2026

Konu: Akademik Teşvik Uygunluk Belgesi

İLGİLİ MAKAMA

Ases Kongre Organizasyon Yayıncılık LTD. ŞTİ. tarafından 06-07 MART 2026 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen XI. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiriler çift kör hakem tarafından değerlendirilmiş olup gerek bilim kurulu gerekse de düzenleme kurulu olarak uluslararası niteliktedir. Çalışmaların %49,37 'si Türkiye'den ve %57,63 'ü yurtdışından katılan akademisyen ve araştırmacılar tarafından sunulmuştur. Kongremiz akademik teşviğe uygundur. Kongre katılımcı ülke bilgileri ve katılımcı sayıları aşağıdaki gibidir.

Toplam bildiri sayısı: 158

Türkiye'den sunulan bildiri sayısı: 78

Türkiye dışından sunulan bildiri sayısı: 80

Katılımcı ülke sayısı: 6 ülke

Kongreye katılan ülkeler ve bildiri sayıları: Azerbaycan (54 bildiri), Kazakistan (4 Bildiri), Kırgızistan (4 Bildiri), Özbekistan (6 bildiri), Rusya (4 bildiri).

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa TALAS

Chairman of the Organizing Board

Adres: Tecde Mahallesi Damlacık sokak Polatlar Office
Yeşilyurt /MALATYA

Telefon No: 0 850 474 30 06
E-Posta: iletişim@kongreases.com

CHAIRMAN OF THE ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. SELAHATTIN AVSAROGLU

KONYA NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITY (TURKIYE)

REGULATORY BOARD

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HAVA KURT SELÇUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. MUSTAFA TALAS

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. Mustafa USLU

ALANYA ALADDIN KEYKUBAD UNIVERSITY

Prof. Dr. SELAHATTIN AVSAROGLU

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. Burcu GEZER SEN

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ELIF SELCAN OZTAY

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. LOKMAN ZOR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. VELI BATDI

GAZIANTEP UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. Emrullah BANAZ

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. Merve UNAL

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. Munise DURAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. MARIUS LOLEA

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANIA)

DR. MUHAMMAD FAISAL

SINDH MADRESSATUL ISLAM UNIVERSTY (PAKISTAN)

DR. K.R. PADMA

SRIPADMAVATIMAHILAVISVAVIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

DR. ROZINA KHATTAK

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. VARVARA GETMANTSEVA

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSSIA)

DR. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA (ALGERIA)

RODOLFO REDA

SAPİENZA UNIVERSITY OF ROMA (ITALY)

KOORDİNATÖR

Merve Nur SEN

Science 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 YALCINKAYA

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. FULYA ONER ARMAGAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. HAKAN AKDAG

MERSİN 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 BABYLYON (IRAQ)

Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SERCAN DEMIRGUNES

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SIBEL KAHRAMAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SAHIN ORUC

YILDIZ TEKNIK UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. UGUR BUYUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. UNAL SENTURK

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. YUCEL OKSUZ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET KURTOGLU

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGUL

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAHADIR KOKSALAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAYRAM POLAT

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CÓRDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. ISMAIL SAN

INONU 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

CUMHURIYET 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 CÓRDOBA (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 (ABD)

Dr. RAMAZAN ERTURK

MILLI EGITIM BAKANLIGI

Dr. SEYIDE EROGLU

KAYSERI (TURKIYE)

CONFERENCE STATISTICS

Distribution of the papers presented orally at the conference by countries

Country	Number of Papers	Percentage (%)
TURKIYE	78	49.37 %
AZERBAIJAN	54	34.18 %
KAZAKHSTAN	4	2.53 %
KYRGYZSTAN	4	2.53 %
MALAYSIA	8	5.06 %
UZBEKISTAN	6	3.80 %
RUSSIA	4	2.53 %
TOTAL	158	100%

ASES XI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONFERENCE

MARCH 06-07, 2026
ANKARA, TURKIYE
ONLINE

CONFERENCE PROGRAM



ID: 269 738 6033

PASSWORD: ases06

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR
Öğr. Gör. Dr.İclal ŞAHİN

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Öğr.Gör.Zeynep ARICI	İstanbul Gelişim Üniversitesi	B1 DÜZEYİ TÜRKÇE ÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN KÜLTÜREL AKTARIM AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ
Şiyar KILIÇASLAN Doç. Dr. Hacer YILDIRIM KURTULUŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	KAMU PERSONEL SEÇME SINAVI'NA HAZIRLANAN BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞUN YORDAYICILARI OLARAK AKADEMİK ERTELEME, AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi.Funda ERYILMAZ BALLI	Süleyman Demirel Üniversitesi	EĞİTİMDE ŞİDDETİN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ
Öğr.Gör.Esen BAĞÇİVAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE EĞİTİM YÖNETİMİNİN NORMATİF VE YÖNETSEL ÇERÇEVESİ
Rüveyda AKYEL Prof. Mehmet Emin USTA	Sakarya Üniversitesi	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ VE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Öğr. Gör. Dr.İclal ŞAHİN	Avrasya Üniversitesi	TR90 BÖLGESİ İÇİNDEKİ İLLERDE BULUNAN PATOLOJİ LABORATUVAR TEKNİKLERİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ENVANTERLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Dr. Hakan İSKENDER Volkan SELÇUK Dr.Canan ÇOLAK SEYMEN	MEB	TÜBİTAK 4004 KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN "SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR GELECEĞE DOĞRU: DUYARLI GİRİŞİMCİLER OKULU" PROJESİ HAKKINDA KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Adem DEMİR		"Dual Speaking Contexts in EFL Learning: A Qualitative Study of Motivation, Anxiety, and Classroom Transfer"

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL:2 / MODERATOR
Dr. Ersin Eren AKGÖZ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Ersin Eren AKGÖZ	Ayten Tekışık Ortaokulu	DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA ADALET, HAK VE SORUMLULUK BİLİNCİNİN OLUŞUMUNDA ÖĞRETMENİN ROLÜ
Dr. Ersin Eren AKGÖZ	Ayten Tekışık Ortaokulu	İKLİM MİMARI OLARAK DAĞITILMIŞ LİDERLİK: ÇOK DİLLİ EĞİTİMDE İŞ BİRLİĞİ VE YENİLİKÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ NİTEL ANALİZİ
Öğr. Gör. Gizem TÜRE	İstanbul Gelişim Üniversitesi	YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN DAĞILIMI: BAŞLANGIÇ VE ORTA SEVİYE MATERYALLERİ ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR İNCELEME
Furkan KABADAYI Dr. Öğr. Üyesi Furkan DEMİR	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	"OECD ÜLKELERİNDE SOSYOEKONOMİK DURUM İLE MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN PISA 2022 VERİLERİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ*"
Esra Arslan Asya Berin GÜNALAN Defne AYTEKİN Şevval TAŞDELEN	Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi	LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ULUSAL KİMLİK VE DEĞERLERİN İNŞASI: TÜRK HAVACILIK TARİHİ FARKINDALIĞINA DAYALI OYUN TEMELLİ BİR ÖĞRENME YAKLAŞIMI
Seda PAŞAOĞLU Bilal BURTUL Zeynep Neva SOLMAZ Mustafa Aras DÜZGÜN Ayşe Öykü ÇINKI	Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi,	"F(x); FİNANSAL OKURYAZARLIK FONKSİYONU: BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİM VE TASARRUF ALIŞKANLIKLARININ İSTATİSTİKSEL MODELLEMESİ"
Seda PAŞAOĞLU Nisa İlke EKSEN Ayşe ÇAKIROĞLU Ahmet Tarık NECLİ Merve KOCA	Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi	"BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL NÖROMİTLERE YÖNELİK İNANIŞLARININ İNCELENMESİ"
Yasemin COŞKUN	Battalgazi Şehit Selim Şener Ortaokulu	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KÜRESEL VATANDAŞLIK: ULUSLARARASI ÖRGÜTLER KONUSU ÜZERİNE BİR İNCELEME
Yasemin COŞKUN	Battalgazi Şehit Selim Şener Ortaokulu	Maarif Modeli Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gözünden Hak, Sorumluluk ve Özgürlük Bilincinin Geliştirilmesi

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 3/ MODERATOR
Dr. Öğr. Üyesi. Müjgan BEKDAŞ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dilara EFE Doç.Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi	"ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ"
Elif AÇIKGÖZ Doç.Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi	"ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ FARKLILIK VE İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ"
Ertuğrul ARMAĞAN Dr. Öğr. Üyesi. Furkan DEMİR	Millî Eğitim Bakanlığı Dumlupınar Üniversitesi	8.SINIF DÜZEYİNDE OLASILIK KONUSUNA İLİŞKİN BİLGİYİ OLUŞTURMA SÜRECİNİN RBC+C MODELİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi. Ömer YILMAZ	Bartın Üniversitesi	"Türkiye'de Eğitim Denetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Okul Yöneticilerinin Deneyimleri"
Dr. Öğr. Üyesi. Müjgan BEKDAŞ	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	STUDY STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE
Özlem ALASYA Prof. Dr. Veclal GÜNDÜZ	KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi	LİDERLİK YAKLAŞIMLARI VE OKUL İKLİMİ ETKİLEŞİMİ
Dr. Öğr. Üyesi. Gülşah GÜRKAN Dr. Mehmet Akif ARDUÇ Öğr. Gör. Dr. Harun BAYER Prof. Dr. Sibel KAHRAMAN	Malatya Turgut Özal Üniversitesi Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu İnönü Üniversitesi	"ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TEMELLİ GENİŞLETİLMİŞ TEKNOLOJİ KABUL MODELİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI "
Kübra POLATLI Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN	MEB Bartın Üniversitesi	"1.SINIF DÜZEYİNDE HARF ÖĞRETİMİNİ SOMUTLAŞTIRMAYA YÖNELİK GÖRSEL BİR UYGULAMA"
Kübra POLATLI Burçin POLATLI	MEB	"KONUŞAN HARFLERLE OKUMAYA İLK ADIM: WEB 2.0 ARACI CHATTERPIX KID ÖRNEĞİ"

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 4/ MODERATOR
Dr. Ayşegül ÖĞÜTCEN

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
İlkay ERGİN Doç. Dr. Emine KARASU AVCI	Kastamonu Üniversitesi	"TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA KÜLTÜREL MİRASIN İNCELENMESİ"
Arş. Gör. Şeymanur CAN Dr. Öğr. Üyesi. Mevlüde DOĞAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi	"Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Matematiksel Üretkenlik Testi Puanlarına Etkisinin İncelenmesi"
Özge AKCA Elif Şeyda YAVUZ Zeynep KILINÇ Doç. Dr. Ümmüye Nur TÜZÜN	Millî Eğitim Bakanlığı	ÇEVRE VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ TEMALI AHLAKİ İKİLEMLER
Ethem ÇETİN İbrahim ÇETİN Hamza İPEK Doç. Dr. Ümmüye Nur TÜZÜN	Millî Eğitim Bakanlığı	BİR OFİYOLOJİ DÜŞÜNCE DENEYİ YORUMLAMASI
Mirza Ahmat Kaynuklu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	ŞİİLERE REDDİYE NİTELİĞİNDE BİR RİSALE:
Arş. Gör. Sinem COŞKUN	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	"KAPSAYICI EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ KÜRESEL EVRİMİ: ÜRETİM EĞİLİMLERİ, İŞ BİRLİĞİ AĞLARI VE BİLGİ YAPISININ BİBLİYOMETRİ ANALİZİ"
Hatice KESKİN Prof. Dr. Hava SELÇUK	Erciyes Üniversitesi	YÜKSEKÖĞRETİMDE ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ ÖĞRETİMİ: 1990–2000 YILLARI DERS KİTAPLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Dr. Ayşegül ÖĞÜTCEN		OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÖZ BAKIM BECERİLERİ: İKİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 5/ MODERATOR
Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Doç. Dr.Atiye ADAK ÖZDEMİR Doç. Dr.Ahmet EROL Abdülkadir ABAK	Pamukkale Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SATRANÇ DÜZEYİ İLE MATEMATİK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
Prof. Dr.H. Pelin KARASU Doç. Dr.Elif AKAY	Anadolu Üniversitesi	İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE HİKAYE KİTAPLARININ KULLANIMI
Prof. Dr.H. Pelin KARASU Doç. Dr.Elif AKAY	Anadolu Üniversitesi	İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN REHBERLİ OKUMA UYGULAMALARINA YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ
Merve ÖZÇELİK KARAKIYIM Selma Begüm BEŞE	Ankara Üniversitesi Gaziantep Üniversitesi	2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DOKÜMAN ANALİZİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI
Gülsen Kocakaya	Denizli Sevgi Bayraktar Anaokulu	Okul Öncesi Dönemde Dijital Oyun Tabanlı İşbirlikli Öğrenme: Bir Proje Tasarımı
Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÖĞRENME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
Caner SANCI Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN	Bafra Özel Eğitim Uygulama Okulu Ondokuz Mayıs Üniversitesi	DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİ İLE ZİHİNSEL ENGELLİ BİR ÖĞRENCİYE EZBERE SAYMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: BİR MÜDAHALE ÖRNEĞİ
Gamze GÜN ÜSTÜNSOY Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN	Bafra Özel Eğitim Uygulama Okulu Ondokuz Mayıs Üniversitesi	AYRIK DENEMELERLE YAPILAN ÖĞRETİM İLE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR ÖĞRENCİYE İKİ SEÇENEKTEN SADECE BİRİNİ GÖSTERME DAVRANIŞININ KAZANDIRILMASI: VAKA SUNUMU

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 6/ MODERATOR
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Enes Said ÖZTÜRK	Gelir İdaresi Başkanlığı	"DİJİTALLEŞME VE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNİN MUHASEBE MESLEĞİ VE VERGİ SİSTEMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ"
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Pozitif Psikoloji Perspektifinden Öz-Şefkatin Kavramsal Analizi
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Pozitif Psikoloji Perspektifinden Hacı Bektaş-ı Veli'de İnsan Sevgisi
Prof. Dr. Zeliha TRAŞ Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi Millî Eğitim Bakanlığı	GENÇ YETİŞKİNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Öğr. Gör. Fatma GÜLLÜOĞLU BİRER Zeliha TRAŞ	Selçuk Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi	TÜRKİYE'DE GEBELERLE YAPILAN DEPRESYON KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
Muhammed OZAN Esmanur İMAMOĞLU Filiz TASTİK Hatice Kübra EREN Arş. Gör.Cemile BALIK	Fırat Üniversitesi	"BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA BELİRLENMESİ"
Elanur TAŞDÖĞEN Arş. Gör.Cemile BALIK Feyza Nur ÇOBAN	Fırat Üniversitesi	ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
Elif Suay YILDIRIM Arş. Gör.Cemile BALIK Fatma EFE	Fırat Üniversitesi	EĞİTİMDE SOSYAL ADALETE İLİŞKİN ALGI VE GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 7/ MODERATOR
Dr. Öğr. Üyesi Mahir UĞURLU

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Öğr. Üyesi Mahir UĞURLU	Bartın Üniversitesi	GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME SÜRECİNDE EBEVEYN ROLLERİ VE İHTİYAÇLARI
Dr. Yasin DEMİRCİ Öğr. Gör.Hamide SOYSAL DEMİRCİ	MEB Bozok Üniversitesi	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ: OKUL YÖNETİCİLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN KURAMSAL BİR MODEL ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ
Dr. Yasin DEMİRCİ Öğr. Gör.Hamide SOYSAL DEMİRCİ	MEB Bozok Üniversitesi	OKUL YÖNETİCİLERİNİN YARATICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ SANAT EĞİTİMİNİN NİTELİĞİNE ETKİSİ
Prof. Münevver ÇETİN Dr. Öğr. Sibel ÖZTÜRK DEMİR	Marmara Üniversitesi	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ENDÜSTRİ 5.0 TEKNOLOJİLERİNE VE EĞİTİMSEL UYGULAMALARINA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ (E5.0-BDÖ) *
Enes ŞEKERÖZÜ Doç.Dr.Erdal TAŞGIN	Selçuk Üniversitesi	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK YÖNELİMLERİ
Güven Doğan Prof. Dr. Ülviye Bilgin	Gazi Üniversitesi	"ÖZEL YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ATILGANLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI"
Dr. Öğr. Üyesi.Kadri KINIK Dr. Öğr. Üyesi.Elif KURAL KINIK	Munzur Üniversitesi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	"TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KORUYUCU AİLE HİZMETİ VE BU HİZMETİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ENTEGRESYONU"
Gözde Aslı ÖZCAN Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU	Ege Üniversitesi	ÜST DÜZEY BECERİ ÖLÇEN MADDELERE VERİLEN YANIT ÖRÜNTÜLERİNİN YETENEK DÜZEYİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 8/ MODERATOR
Doç.Dr.Fatma COŞTU

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Kübra KIZILHAN Prof. Dr. Hülya KADIOĞLU	Yıldız Teknik Üniversitesi	"MATEMATİK EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ KOÇLUĞUNUN 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARISINA VE TUTUMUNA ETKİSİ"
Doç.Dr.Fatma COŞTU	Yıldız Teknik Üniversitesi	ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KUVVET VE HAREKET KAVRAMLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARI: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL YAPILARI
Berkan Duman Doç.Dr.Murat Canpolat	MEB İnönü Üniversitesi	KUŞAKLAR ARASI PERSPEKTİFTEN AKRAN ZORBALIĞININ NEDENLERİ X, Y VE Z KUŞAKLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ
Berkan Duman Doç.Dr.Murat Canpolat	MEB İnönü Üniversitesi	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ÖZ SAYGI DÜZEYLERİ İLE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Salih EZEN	Atatürk Üniversitesi	"CUMBADAN İKTİDARA: GELENEKSEL TÜRK EVİNDE MAHREMİYET, GÖZETİM ve TEMSİLİN MEKÂNSAL OKUMASI"
Halil İbrahim BERRAK Dr. Öğr. Üyesi. Meltem SARI	Hacettepe Üniversitesi	MATEMATİK DERSİ 2018 VE 2024 YILI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: ÇARPANLAR VE KATLAR KONUSU
Nurten TOP Doç. Dr. Genç Osman İLHAN Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN	Yıldız Teknik Üniversitesi	"Eğitimde Göç Temalı Dijital Çizgi Roman Materyalinin Geliştirilmesi: Türkiye'de Yaşayan Bir Göçmenin Anıları"
Nurten TOP Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN Doç. Dr. Genç Osman İLHAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	"GÖÇMENLERE OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL MATERYAL OLARAK ÇİZGİ ROMAN"

07.03.2026
SATURDAY / 10:00-12:00
SESSION: 1 HALL: 9/ MODERATOR
Dr. Öğr. Üyesi. Fikret CİHAN

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Öğr. Üyesi. Fikret CİHAN	Kırklareli Üniversitesi	"ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ORTAK YAZILI SINAV SENARYOLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARI AÇISINDAN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ: 2024-2025 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI ÖRNEĞİ"
Bilge TÜRK Prof. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK	MEB Gazi Üniversitesi	"ISI VE SICAKLIK KONUSUNDA KAVRAM KARİKATÜRÜ, TGA VE DİJİTAL İÇERİKLERİN KULLANILMASININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ"
Mine Kübra EROL Prof. Dr. Hülya KADIOĞLU	Yıldız Teknik Üniversitesi	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Doç. Dr. Sedat TURGUT	Bartın Üniversitesi	ÇOKLU TEMSİLE DAYALI ÖĞRETİM VE MATEMATİK PERFORMANSI: TÜRKİYE'DE YÜRÜTÜLEN TEZLERİN META-ANALİZİ
Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ	Hakkari Üniversitesi Bursa Uludağ Üniversitesi	MATEMATİK EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA YÖNELİK İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa ÖZMEN	Bingöl Üniversitesi	THE TRANSFORMATION OF HIKIKOMORI IN THE MODERN ERA
Arş. Gör. Dr. Büşra NAKIŞ YILDIRIM Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	İnönü Üniversitesi Gazi Üniversitesi	KOKLEAR İMPLANTLI VE DİL-KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA DUYGUSAL ZEKÂ BİLEŞENLERİNİN İNCELENMESİ
Arş. Gör. Dr. Büşra NAKIŞ YILDIRIM Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ	,İnönü Üniversitesi Gazi Üniversitesi	EBEVEYN SUÇLULUĞU İLE ÇOCUĞUN DUYGUSAL İYİ OLUŞU VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 1/ MODERATOR
Asst. Prof. Ulviyya Nasirova

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Həsənova Amaliya Murad qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	"İNSANIN MƏNŞƏYİNƏ AİD TƏKAMÜL BİLİKLƏRİNİN FORMALAŞDIRILMASI VƏ SİSTEMLƏŞDİRİLMƏSİ"
Natevan Paşayeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEN İTİBAREN İNOVASYON VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
Qasımova Maya Rəhim qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	"MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARDA NİTQİN İFADƏLİLİYİNİN TƏRBİYƏ OLUNMASI YOLLARI"
Nazrin Tahir İsmayılova	ASPU	PARONYMS IN ENGLISH: VOCABULARY, USAGE AND COMMUNICATION
Mehdiyeva Mətanət Bahadur qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İbtidsi siniflərdə sintaksisin tədrisi
Məsmə Yaqub qızı Zöhrab-Məcid	Azərbaycan Dillər Universiteti	"İNGİLİS DİLİNDƏ REKLAM MƏTNLƏRİNDƏ PRAQMATİK STRATEGİYALAR VƏ ONLARIN EFFEKTİVLİYİ"
Asst. Prof. Ulviyya Nasirova	Odlar Yurdu University	STYLISTIC VARIATION AND INDIVIDUAL VARIATION

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 2/ MODERATOR
Prof. Dr. Elman Quliyev

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Aygun Ahmadova Shukur kızı	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	AZƏRBAYCAN UŞAQ FOLKLORUNDA İCTİMAİ MƏZMUNLU OYUNLAR
Aygun Ahmadova Shukur kızı	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	AZƏRBAYCAN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ TARİXİ BARƏDƏ MÜƏYYƏNLƏŞMİŞ ELMİ FİKİR
Fatimə Allahverdiyeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Məzmun Standartlarının Reallaşdırılmasında Metodik Çeviklik: Standart və Yaradıcılığın Balansı
Kamalə Əzizli	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Dildə müasir metodlar (kommunikativ dil tədrisi, müashibə, rollu oyunlar)
Dr. Ülker Bahşiyeva	ADPU	AŞIQ SƏNƏTİ VƏ YARADICILIĞI
Prof. Dr. Elman Quliyev	ADPU	Müasir qazax ədəbiyyatında Nizaminin özü və sözü
Doç.Dr.Könül Ələddin qızı Məmmədova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İBTİDAİ SİNİF ŞAGİRDLƏRİNİN NİTQ BACARIQLARININ İNKİŞAFINDA FOLKLOR NÜMUNƏLƏRİNDƏN İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ
Rəhilə Hümmətova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	KLASSİK POEZİYANIN, QƏDİM YAZILI ABİDƏLƏRİN DİLİNDƏKİ TÜRK MƏNŞƏLİ BƏZİSİFƏT VƏ SAYLARIN MÜASİR AZƏRBAYCAN ƏDƏBİ DİLİNDƏ İSTİFADƏ İMKANLARI

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 3/ MODERATOR
ARZU KƏRİMOVA

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Nəzrin Tahir qızı İsmayılova	ADPU	AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ NİTQ AKTLARI VƏ ÜNSİYYƏTDƏ HÖRMƏT/NƏZAKƏT STRATEGİYALARI
ARZU KƏRİMOVA	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNİN NORMATİVLİYİ PROBLEMLƏRİ
Həsənova Amaliya Murad qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	"KİTABİ DƏDƏ QORQUDDA İNSAN TALEYİNİNİN ƏDƏBİ-BƏDİİ VƏ BİOSOSİAL TƏHLİLİ"
Gular NURİYEVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	"MÜASİR ALİ TƏHSİLDƏ MÜƏLLİMİN PEŞƏKAR ROLUNUN TRANSFORMASİYASI"
Gular NURİYEVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	"ALİ TƏHSİLDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏNİN OBYEKTİVLİYİ VƏ ETİBARLILIĞI PROBLEMİ"
Svetlana MƏMMƏDOVA	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	DİLİN İNKŞAF TARİXİ
Dr.Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Kinayə satiranın təzahür formalarından biri kimi
Dr.Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Kinayə satiranın təzahür formalarından biri kimi

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 4/ MODERATOR
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Büşra SEVİM	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	"TÜRK DÜNYASI MASALLARINDA "BÜYÜKLERE SAYGI" DEĞERİNİN SOSYO- EĞİTSEL İŞLEVLERİ"
Gonca AYDIN	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	"TÜRK DÜNYASI MASALLARINDA ÇALIŞKANLIK İDEALİ: KARAKTER İNŞASI VE PEDAGOJİK DİNAMİKLER"
Sultan SUKUŞU Yardımcı.Doç.Dr.Hakan YAĞCI	Kıbrıs Aydın Üniversitesi	OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ Serap ÜLKER	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Duygu Düzenleme ve Bilişsel Esneklik: Psikolojik Uyum Açısından Bir Değerlendirme
Suna KILIÇ Süleyman Barbaros YALÇIN Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	"KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DESTEK ALMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ"
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Kırgız-Türk Manas Üniversitesi	SESSİZ KRİZ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YALNIZLIK SALGININ PSİKOLOJİK BELİRLEYİCİLERİ VE SONUÇLARI
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ Feyza ALTINGÖZ TOKUR	Kırgız-Türk Manas Üniversitesi	Yetişkinlikte Sosyal Uyumun Psikolojik Belirleyicileri: Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Etkenlerin Bütüncül Analizi

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 5/ MODERATOR
Aygün İsmayılova

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Doç.Dr.Səfərəliyeva Fəridə Akif qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	AZƏRBAYCAN DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ LÜĞƏT ÜZRƏ İŞLƏRİN YERİ
Abdullayeva Mahirə Mölud qızı	Azərbaycan Dövlər Pedaqoji Universiteti	CÜMLƏNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ OXU BACARIQ VƏ VƏRDİŞLƏRİNİN YARADILMASI (I-IV SİNİFLƏR)
Yuldashov Isomiddin Sidiqovich	Oriental Universiteti	NODAVLAT OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA MARKETING FAOLIYATI SAMARADORLIGINI OSHIRISH METODOLOGIYASINI TAKOMILLASHTIRISH
Gunel Shefiyeva Elkhan	ASPU	NARRATIVE AND STORYTELLING IN COMMUNITIES
Zhu Xiaoya	Peoples' Friendship University	CULTURAL IDENTITY FORMATION THROUGHMUSICEDUCATION IN INTERNATIONAL COMMUNICATION
Aygün İsmayılova	ADPU	Xarici dil dərslərində kommunikativ yanaşmanın müasir tətbiqi
Günay Etibar Şükürova		"VƏTƏNPƏRVƏR ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASINDA MƏKTƏB TƏRBİYƏSİNİN ROLU."
Peri Pashayeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	TƏLİMİN FORMA VƏ ÜSULLARININ TƏSNİFATI

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 6/ MODERATOR
Könül Ələddin qızı Məmmədova

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Könül Ələddin qızı Məmmədova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetin	ŞAGİRDLƏRƏ MONOLOJİ VƏ DİALOJİ NİTQİN MƏNİMSƏDİLMƏSİ YOLLARI
Nazilə Rəhimova Baş müəllim	Azərbaycan Dövlər Pedaqoji Universiteti	Müasir ingilis dilində neologizmlər
Рахимбаева Гульбаршин Жыланбаева Балкия	Kazak Ulusal Tıp Üniversitesi	"БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ВИРТУАЛДЫ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ VIRTUAL LEARNING TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS"
Şəhla Süleymanova	Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu	"PEDAQOJİ PROSESDƏ MULTİMODAL ESTETİK TƏSİRİN ŞAGİRDLƏRDƏ BƏDİİ TƏFƏKKÜRÜN FORMALAŞMASINDA ROLU"
Sevinc Vəliyeva	Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu	"ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ MÜƏLLİM AMİLİNİN İNSAN KAPİTALININ FORMALAŞMASINDA ROLU VƏ PSİXOLOJİ RİFAHIN PEDAQOJİ EFFEKTİVLİYİNƏ TƏSİRİ"
Könül Ələddin qızı Məmmədova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	"AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNDƏ ÜMUMİLƏŞDİRİCİ DƏRSLƏRİN APARILMASI YOLLARI"
Gülşən Mehdizadə Kamal qızı	ADPU	TƏLİMİN FORMA VƏ ÜSULLARININ TƏSNİFATI "PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞINDA İNNOVATIV TEXNOLOGIYALARIN NƏZƏRİ ƏSASLARI: DÖVLƏT SIYASƏTİ, METODOLOGİYA VƏ İBTİDAİ TƏHSİL KADR HAZIRLIĞI"

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 7/ MODERATOR
Dr. Indira AKHMETOVA

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Gular NURİYEVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	FORMATİV QİYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏLƏBƏ MOTİVASİYASINA TƏSİRİ
Lale MUSAYEVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	PROJE TABANLI ÖĞRENMEDE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
Sevinc Vəliyeva	Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu	"EMPATİK MÜƏLLİM MODELİ VƏ BU MODELİN TƏLƏBƏLƏRİN
Gunel Hummetova (Paniyeva) Saleh	Azerbaijan State Pedagogical University	"Avesta”da Multikultural Dəyərlər: Qədim İrsdən Müasir Humanizmə
Dr. Indira AKHMETOVA	E.A. Buketov Adına Karaganda Ulusal Araştırma Üniversitesi	TÜRK DÜŞÜNCESİNDE GÖNÜLLÜLÜK VE KURT ARKETİPİ
Ofeliya Oqtay Balayeva	Baku State University	ELECTRON PARAMAGNETIC RESONANCE STUDY OF CuS/FNBR, CdS/FNBR and CuCdS2/FNBR NANOCOMPOSITES
Emil Raul oğlu Ağayev	Azerbaijan State Pedagogical University	"AZƏRBAYCAN TƏSVİRİ İNCƏSƏNƏTİNDƏ CƏFƏR CABBARLI FENOMENİ
Kassimbekova Kulzira Utemisova Amina	Kazak Üniversitesi	THE PHENOMENON OF JAFAR JABBARLİ İN AZERBAİJANİ FİNE ARTS"

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 8/ MODERATOR
Doç.Dr.Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Doç.Dr.Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	SOSİAL-PSİXOLOJİ PROBLEMLƏRİN TƏHSİL SİSTEMİNƏ TƏSİRİ
Rəsmiyyə Nəriman qızı Mahmudova	Azərbaycan Pedaqoji Universitesi	"MÜASİR RƏSSAMLARIN YARADICILIĞINDA ƏNƏNƏ VƏ YENİLİK TRADITION AND INNOVATION IN THE WORK OF CONTEMPORARY ARTISTS"
Aynurə Əsgərova	ADPU	HEYDƏR ƏLIYEV FONDUNUN DİNİ-MƏDƏNİ İRSİN QORUNMASINDA ROLU
Emil Raul oğlu Ağayev	Azerbaijan State Pedagogical University	AZƏRBAYCAN VƏ FRANSA ARASINDA MƏDƏNI DIALOQUN TƏSVIRI SƏNƏTDƏ ƏKSI
Fidan Ali Mamedova	Institute of Education of the Republic of Azerbaijan	Müasir Azərbaycan cəmiyyətində sosial-mədəni dəyişikliklər və təhsil
İsmayılov Şahismayıl Namaz oğlu	Azərbaycan Universiteti	Qloballaşma Prosesində Mədəni Əlaqələrin Transformasiyası
Kazımova Nurlana Nurəddin qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	"23 APREL TÜRKİYƏ CÜMHURİYYƏTİNİN DÖVLƏT BAYRAMI – MİLLİ SUVERENLİK VƏ UŞAQ GÜNÜDÜR."
EMİLYA Hüseynova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	VƏTƏNDAŞLIQ TƏRBİYƏSİNDƏ TARİX DƏRSLƏRİNİN POTENSİALI
Ляззат БАЛАБЕКОВА	Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті	ГУМАНИСТІК ТӘРБИЕНІҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ НЕГІЗДЕРІ
Doç.Dr.Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	TƏHSİL PSİXOLOQLARININ CƏMİYYƏTLƏ ƏMƏKDAŞLIĞININ PERSPEKTİVLƏRİ

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 9/ MODERATOR
Vokhidova Mukaddas

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Həmidə Məcid qızı Abasova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetin	Genetika və etika: sərhəd harada keçir?
Vokhidova Mukaddas	Oriental University	METHODS FOR DEVELOPING ORTHOGRAPHIC LITERACY IN NATIVE LANGUAGE LESSONS FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
Vokhidova Mukaddas	Oriental University	ANA DİLİ DERSLERİNDE GELECEK İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAZIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ
Эргашева Камила	Oriental University	Проблемы экологически устойчивого развития в условиях Узбекистана
Кунакова Даря	Oriental University	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕРАБОТКИ И УТИЛИЗАЦИИ ТВЁРДЫХ БЫТОВЫХ ОТХОДОВ
Рахимжонова Сарвиноз	Астраханский Государственный Технический Университет	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ
Рахматова Нигина	Астраханский Государственный Технический Университет	ЗАГРЯЗНЕНИЕ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ И МЕРЫ ПО ИХ ОХРАНЕ
Husnidinova Nozimabonu	Астраханский Государственный Технический Университет	ATMOSFERA HAVOSINING IFLOSLANISHI VA UNI KAMAYTIRISH CHORALARI

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 10/ MODERATOR
Khairina Hizlianah

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Khaİrina Hizlianah	Keningau Vocational College	"Humanity and Kind Acts: The Role of Compassion in Social Well-Being and Human Connection"
Vivianey Frederic	Keningau Vocational College	The Power of Viralness: Influence, Speed, and Impact in the Digital Age
Muhammad Alif Nazrul Nasir	Keningau Vocational College	"Roblox as a User-Generated Gaming Platform: Creativity, Learning, and Social Interaction"
Alice Asyera Abraham	Keningau Vocational College	Chocolate as a Global Food Product: Production, Consumption, and Cultural Significance
Batrisya Jeffley	Keningau Vocational College	"Power Naps as a Cognitive and Wellness Strategy: Effects on Alertness, Performance, and Well-Being"
Alcie Alyssa Walter	Keningau Vocational College	"Streaming Games as Interactive Digital Entertainment: Trends, Motivations, and Impacts on Viewers and Players"
Enrique Oliver Lee	Keningau Vocational College	"A Student Task Track App for Academic Management: Enhancing Organisation, Productivity, and Self-Regulated Learning"
Grethel Florian Jipony	Keningau Vocational College	"The Benefits of Sports Participation: Physical Health, Mental Well-Being, and Social Development"

07.03.2026
SATURDAY / 13:00-15:00
SESSION: 2 HALL: 11/ MODERATOR
Həsənova Firuzə

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Gurban HÜSEYNOV		AZERBAYCANDA MOĞOL MİRASI
Zehra HESİMOVA	Azerbaycan Diller Üniversitesi	"KURBAN SAİD'İN "ALİ VE NİNO" ROMANINDA ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR ORTAMDA HUKUK VE KİMLİK"
Həsənova Firuzə	ADPU	"Məmmədağa Sultanov – Sözlərin izində: Azərbaycan və Şərq ədəbiyyatının tədqiqatçısı"
Əsədova Sevinc Sabir qızı	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Qərbi Azərbaycanda tarixi yadigarlarımız
Hamrayev Ilg'or Aktamovich Mardonova Sug'diyona Nasibillo qizi	Samarqand Davlat Universiteti	"O'ZBEK, TURK VA OZARBAYJON TILLARIDA MORFEMIKANING O'RNI"

A COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS AND PROVERBS IN B1-LEVEL TURKISH LANGUAGE TEACHING TEXTBOOKS IN TERMS OF CULTURAL TRANSMISSION

B1 DÜZEYİ TÜRKÇE ÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN KÜLTÜREL AKTARIM AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Zeynep ARICI[1]

[1]**Öğretim Görevlisi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe Eğitimi, ORCID ID: 0009-0009-5866-5922**

Özet

Bu çalışmanın amacı, B1 düzeyi Türkçe öğretim ders kitaplarında yer alan deyim ve atasözlerini kültürel aktarım açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yalnızca dil bilgisel yapıların kazandırılması değil, aynı zamanda hedef kültüre ilişkin değerlerin öğrenicilere aktarılması da temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan kalıplaşmış ifadeler, kültürel unsurların örtük ve doğal biçimde sunulmasında önemli bir işleve sahiptir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle yürütülmüştür. Çalışmada, yaygın olarak kullanılan üç farklı Türkçe öğretim setinin B1 düzeyindeki bildirme metinleri incelenmiştir. İncelenen metinlerde tespit edilen deyim ve atasözleri içerik analizi ve tematik analiz yöntemleriyle sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler; sosyal ilişkiler, iletişim, günlük yaşam, duygular, değerler ve toplumsal dayanışma gibi temalar altında ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, öğretim setleri arasında deyim ve atasözü kullanım sıklığı ve çeşitliliği bakımından belirgin farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Özellikle bazı setlerin kültürel içerik bakımından daha zengin bir yapı sunduğu, bazı setlerde ise atasözü kullanımının oldukça sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Deyimlerin daha çok iletişimsel işlevi destekleyici biçimde kullanıldığı; atasözlerinin ise kültürel aktarımda ikincil düzeyde kaldığı görülmüştür.

Sonuç olarak, ders kitaplarında yer alan deyim ve atasözlerinin öğrenicilerin yalnızca dilsel yeterliklerini değil, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını da geliştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Türkçe öğretim materyallerinde kültürel unsurların daha sistemli ve bilinçli biçimde yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, deyim, atasözü, kültürel aktarım

Abstract

The aim of this study is to comparatively examine the idioms and proverbs included in B1-level Turkish language teaching textbooks in terms of cultural transmission. In teaching Turkish as a foreign language, it is considered essential not only to develop learners' grammatical competence but also to transmit values related to the target culture. In this context, formulaic expressions found in textbooks play a significant role in presenting cultural elements in an implicit and natural manner.

The study was conducted using the document analysis design, one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, B1-level informative (expository) texts in three widely used Turkish language teaching sets were analyzed.The idioms and proverbs identified in the texts were classified and evaluated through content analysis and thematic analysis. The collected data were examined under themes such as social relations, communication, daily life, emotions, values, and social solidarity.

The findings indicate that there are significant differences among the teaching sets in terms of the frequency and variety of idiom and proverb usage. While some sets present a richer structure in terms of cultural content, others include a rather limited number of proverbs. It was observed that idioms are primarily used to support communicative functions, whereas proverbs remain secondary in terms of cultural transmission.

In conclusion, it can be stated that idioms and proverbs included in textbooks contribute not only to learners' linguistic competence but also to their cultural awareness. Therefore, it is suggested that cultural elements should be structured more systematically and consciously in Turkish language teaching materials.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, idiom, proverb, cultural transmission

KAMU PERSONEL SEÇME SINAVI'NA HAZIRLANAN BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞUN YORDAYICILARI OLARAK AKADEMİK ERTELEME, AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞİN İNCELENMESİ

Şiyar KILIÇASLAN, Doç. Dr. Hacer YILDIRIM KURTULUŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 0009-0006-6067-499X

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Yıldız Teknik Üniversitesi, 0000-0002-0880-1318

Özet

Günümüzde kamu sektöründe istihdam edilmek isteyen bireyler için Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), yoğun rekabet, belirsizlik ve uzun süreli hazırlık gerektiren bir süreç olarak dikkat çekmektedir. Bu süreç, adayların yalnızca akademik performanslarını değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını da etkilemektedir. Bireyin yaşamını tecrübe ettiği hem olumlu hem de olumsuz duygulara yönelik genel değerlendirmeleri olarak tanımlanan öznel iyi oluş kavramı, sınav hazırlık sürecindeki yetişkinler açısından önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, KPSS'ye hazırlanan bireylerde öznel iyi oluşu akademik erteleme, akademik mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlik değişkenleri açısından incelemektir. Akademik erteleme, bireyin akademik görevlerini geciktirme eğilimi; akademik mükemmeliyetçilik, akademik performansa yönelik yüksek ve çoğu zaman katı standartlar belirleme eğilimi; akademik öz yeterlik ise bireyin akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırma değişkenlerinin bir arada kullanılmadığı görülmüş; bundan dolayı çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. İlişkisel tarama deseninde yürütülen çalışmanın örneklemini 18-65 yaş arasında değişen, Kamu Personel Seçme Sınavı'na hazırlanan 557 yetişkin oluşturmaktadır. Veriler toplanırken Kişisel Bilgi Formu**,** Öznel İyi Oluş Ölçeği**,** Akademik Erteleme Ölçeği**,** Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson kolerasyon ve regresyon analizi kullanıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik değişkenlerinin öznel iyi oluşu anlamlı ve negatif yönde yordadığı; akademik öz yeterliğin ise öznel iyi oluşu anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin artırılmasında akademik öz yeterliğin desteklenmesinin önemli bir koruyucu faktör olduğu; buna karşılık akademik erteleme ve işlevsel olmayan mükemmeliyetçilik eğilimlerinin azaltılmasının psikolojik iyilik halini güçlendirebileceği söylenebilir. Bu yönüyle çalışma, KPSS'ye hazırlanan yetişkin bireylerde öznel iyi oluşu hem risk hem de koruyucu akademik ve psikolojik değişkenler çerçevesinde aynı modelde ele alarak alanyazına katkı sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öznel İyi Oluş, akademik erteleme, akademik mükemmeliyetçilik, akademik öz yeterlik

EĞİTİMDE ŞİDDETİN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF VIOLENCE IN EDUCATION THROUGH POSTGRADUATE THESES

Funda ERYILMAZ BALLI

Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0003-4703-3945

Özet

Bu araştırma Eğitim Bilimleri alanında eğitimde şiddete yönelik gerçekleştirilen tez çalışmalarını inceleyerek eğitimde şiddet yaşantılarını, şiddetin faillerini ve mağdurlarını, bu yaşantıları etkileyen unsurları ve önleme yollarını incelemeyi ve Türkiye'deki mevcut duruma ilişkin bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman incelemesi yöntemine dayanmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanını Yök Tez'de yer alan ve Türkiye'de eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilmiş şiddet konulu tezler oluşturmaktadır. Betimsel olarak incelendiğinde analizde yer alan tez çalışmalarının %64'ünün 2021 sonrası gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum son yıllarda Türkiye'de eğitimde artış gösteren şiddet vakalarının araştırmacıları şiddeti konu edinen araştırmalar yapmaya yönlendirmiş olduğunu düşündürmektedir. İçerik analizine tabii tutulan veriler neticesinde kodlar, temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. İncelenen tezlerden elde edilen sonuçlarda çalışmalarda, eğitimde şiddetin öğretmenlere ve öğrencilere yönelik şiddet üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla, sonuçlar öğretmenlere yönelik şiddet, öğrencilere yönelik şiddet ve eğitimde şiddeti önleme şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar şiddet algısını etkileyen değişkenler, maruz kalınan şiddetin faili, maruz kalma nedenleri, şiddete maruz kalmanın sonuçları, şiddete maruz kalma kaygısını etkileyen değişkenler olarak kategorileştirilmiştir. Öğretmenlerin şiddet algısını etkileyen değişkenler mesleki, sosyal, eğitsel ve kişisel kökenlere sahiptir. Öğretmenlerin maruz kalınan şiddetin faillerinin yöneticiler, meslektaşları, veliler ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin şiddete maruz kalma nedenlerinin mevzuat, görev yapılan okul, öğretmen, öğrenci, veli ve toplumsal faktörlerden kaynaklandığı, şiddete maruz kalmalarının sonuçlar sosyal, mesleki, ailevi, psikolojik ve fiziksel boyutları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin şiddete maruz kalma kaygısının mesleki ve kişisel faktörler bulunmaktadır. Öğrencilerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar ise şiddet eğilimini etkileyen değişkenler ve şiddetinin ortaya çıkma nedenleri olarak kategorileştirilmiştir. Eğitimde şiddeti önlemeye ilişkin sonuçlar olumlu sonuç örnekleri, önleyememe nedenleri, beklentiler ve öneriler kategorileri yer almaktadır. Bireysel, eğitsel, çevresel ve ailevi faktörler öğrencilerin şiddet algısını etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Öğrenciler için şiddetinin ortaya çıkma nedenleri politika, sosyal çevre, okul, öğretmen, aile ve öğrenci kaynaklı olacak şekilde çeşitlenmektedir. Eğitimde şiddeti önlemede olumlu sonuç örnekleri çeşitli eğitimlerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre şiddeti önleyememe nedenleri ise öğrenci velilerinin yaklaşımı ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Şiddeti önlemek adına üst yönetime ve politika yapıcılara yönelik beklentiler bulunmaktadır. Şiddeti önlemeye yönelik öneriler ise politika ve sistem düzeyi önlemler, okul ortamı ve okul temelli önleyici uygulamalar, öğretmen ve yönetici

mesleki gelişimi, eğitim programı / müfredat düzenlemeleri, öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri ve aile boyutunda temalaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitimde şiddet, eğitimde şiddeti önleme, eğitimde şiddet araştırmaları

Abstract

This research aims to examine thesis studies conducted in the field of Educational Sciences on violence in education, to investigate experiences of violence in educational settings, identify perpetrators and victims, analyze factors influencing these experiences, explore prevention methods, and provide an overview of the current situation in Turkey. This research was conducted within the framework of a qualitative research approach and is based on the document review method. Content analysis was used in the analysis of the data. The research data set consists of theses on violence in education within the field of Educational Sciences in Turkey, available in the YÖK Thesis database. Descriptive findings indicate that 64% of the theses included in the analysis were conducted after 2021. This suggests that the recent increase in violence-related incidents in educational settings in Turkey has prompted greater academic attention to the issue. Codes, themes, and categories were generated through content analysis of the data. Results from the examined theses show that studies primarily focused on violence directed toward teachers and students. Accordingly, the findings are presented in tables under three main headings: violence against teachers, violence against students, and prevention of violence in education. Findings regarding violence experienced by teachers were categorized under variables affecting perceptions of violence, perpetrators of violence, reasons for exposure, consequences of exposure, and variables affecting anxiety related to exposure to violence. Factors influencing teachers' perception of violence have professional, social, educational, and personal dimensions. Perpetrators include administrators, colleagues, parents, and students. Reasons for teachers' exposure to violence originate from legislation, school-related conditions, teacher-, student, parent, and society related factors. Consequences of exposure to violence have social, professional, familial, psychological, and physical dimensions. Teachers' anxiety about exposure to violence is influenced by both professional and personal factors. Findings regarding violence experienced by students were categorized as variables affecting violent tendencies and factors leading to the emergence of violence. Results concerning prevention of violence in education include positive practices, reasons for failure in prevention efforts, expectations, and recommendations. Individual, educational, environmental, and family factors influence students' perception of violence. Causes of violence among students stem from policy, social environment, school, teacher, family, and student-related sources. Positive examples of violence prevention in education include various educational approaches. According to the research results, failure to prevent violence is mainly linked to parental approaches and teacher–student relationships. Expectations are directed toward senior administrators and policymakers for more effective prevention measures. Recommendations for preventing violence are categorized as policy and system-level measures, school environment and school-based preventive practices, professional development for teachers and administrators, curriculum adjustments, student support and guidance services, and family-focused measures.

Keywords: Violence in education, preventing violence in education, research on violence in education

1. GİRİŞ

Günümüzde şiddet giderek artan bir ivmeyle hayatın her alanında karşımıza çıkan bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 1996) tanımıyla şiddet "Kendine, başka bir kişiye, bir gruba veya topluluğa karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu veya yoksunlukla sonuçlanan veya sonuçlanma olasılığı yüksek olan, kasıtlı fiziksel güç veya kuvvet kullanımı, tehdit veya fiili eylem." dir. Şiddet, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur ancak psikolojik, sosyolojik ve kültürel katmanları bulunan çok boyutlu bir sorun alanını ifade eden "okul şiddeti" kavramı görece yeni bir çerçeveye sahiptir (Yener, 2023). Eğitimde şiddet denildiğinde genellikle ilk akla gelen öğrencilerin maruz kaldıkları şiddet yaşantıları olsa da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de şiddet yaşantılarına maruz kalabildikleri sıklıkla görülmektedir (Bulut ve Gürkan, 2022).

Eğitimde şiddeti ortaya çıkaran çeşitli nedenler mevcuttur. Topluma özgü kültürel kalıplar ve yerleşik davranış biçimleri, ev ve okul ortamında maruz kalınan otorite türleri, normalleştirilmiş veya tipikleşmiş şiddet biçimleri, öğretmenlerin öğrencilere yönelik fiziksel ve psikolojik saldırgan tutumları, psikolojik rahatsızlıklar, madde bağımlılıkları (uyuşturucu, alkol vb.), medya aracılığıyla deneyimlenen ya da tanık olunan şiddet, otoriter öğretim stilleri, çatışma çözme becerilerinin yetersizliği, şiddet içeren ortamlara maruz kalma, yetersiz mesleki eğitim, güç ve otoritenin kötüye kullanımı, fiziksel üstünlük algısı, düşük ya da yüksek akademik başarı, ergenlik dönemi özellikleri, özgüven düşüklüğü veya aşırı özgüven, bireysel farklılıklara toleransın olmaması bu nedenlere ilişkin örneklerdendir (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2025; Ögel vd., 2005).

Şiddet, yalnızca bireysel bir travma değil; ekonomik güvenliği zedeleyen, bağımsızlığı sınırlayan, ruh sağlığını tehdit eden ve özellikle yakın ilişkiler içinde yaşandığında etkisi katlanan ciddi bir halk sağlığı sorunudur (Lambert et al., 2012). Eğitim ortamlarında ise bu etki çok katmanlıdır: Öğrenciler açısından düşük akademik başarı, devamsızlık, okul terki, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları; öğretmenler açısından performans kaybı, motivasyon düşüşü, mesleki tükenmişlik ve işi bırakma eğilimi gibi sonuçlar doğurmaktadır (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2025). Şiddet yaşantıları travma, güvensizlik, düşük öz saygı, saldırganlık, madde kullanımı, intihar düşünceleri, sosyal izolasyon ve davranış bozuklukları gibi ağır bireysel sonuçlara yol açabilmektedir. Özellikle çocuklukta maruz kalınan şiddet, bilişsel gelişimi, ahlaki değerlerin içselleştirilmesini ve sosyal uyumu zedeleyerek şiddetin kuşaklar arası aktarım riskini artırmaktadır (Basto-Pereira, & Farrington, 2022). Kurumsal düzeyde ise devamsızlık, öğretmen açığı, performans düşüşü, dava ve maliyet artışı gibi örgütsel sorunlar ortaya çıkmakta; eğitim kalitesi gerilemekte, fırsat eşitsizlikleri derinleşmektedir (García-Carmona, et al., 2019; Özyıldırım ve Karadağ, 2025). Uzun vadede eğitimde şiddet; toplumsal güveni aşındıran, ayrımcılığı ve çatışmayı besleyen, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyen ve toplumsal barışı tehdit eden yapısal bir probleme dönüşmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında şiddetle mücadele, yalnızca disiplin meselesi değil; eğitim kalitesi, toplumsal refah ve gelecek kuşakların sağlıklı gelişimi açısından stratejik bir zorunluluktur (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2025).

Eğitim ortamlarında şiddet fiziksel, psikolojik, siber, toplumsal, ekonomik ve cinsel şiddet olarak ortaya çıkabilmektedir (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2025). Şiddetin hangi biçimde ortaya çıkarsa çıksın, yaşandığı andan itibaren mağdurun yaşamını ve geleceğini kalıcı biçimde etkilediği dikkate alındığında; şiddetin önlenmesine yönelik girişimlerin, özellikle çocuklara yönelen şiddeti engellemeye odaklanan çalışmaların ne denli hayati bir öneme sahip olduğu açıkça ortadadır (Zara-Page, 2004). Akademik araştırmalar, her alanda gelecekteki araştırmaları ilerletmenin temeli olarak kabul edilir (Vijayakumar, & Vijayakumar, 2007). Özellikle tez çalışmaları spesifik konularda detaylı eleştirel bir değerlendirme sunmakta, yaratıcı sonuçlar üretebilmekte ve uygulamaya yönelik gerçekçi öneriler ortaya koyabilmektedir (Anderson &

Gold, 2019). Alandaki gelişmeleri izlemenin en etkili yolu, o alanda üretilen akademik çalışmaları incelemektir. Çünkü bu inceleme ilgili konunun yaygınlığının, derinliğinin ve genel çerçevesinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır (Dertli ve Belli, 2023). Araştırmacılar güncel eğilimleri takip edebilmek için çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirir; mevcut araştırmaların analizi ise alandaki yönelimleri ve boşlukları ortaya koymada önemli bir rol oynar (Haydaroğlu, 2022). Bu bağlamda eğitimde şiddete ilişkin gerçekleştirilmiş olan tez çalışmalarının incelenmesi bu kavrama farklı açılardan yaklaşan çalışmaların eğilimlerini, kavramsal çerçevelerini ve metodolojik yönelimlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı tanıması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmayla, eğitimde şiddetin hangi boyutlarının daha fazla ele alındığını, hangi aktörler üzerinden tartışıldığını ve hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğini ortaya koyarak eğitimde şiddet yaşantılarını, şiddetin faillerini ve mağdurlarını, bu yaşantıları etkileyen unsurları ve önleme yollarını incelemek ve Türkiye'deki duruma ilişkin bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problemini "Türkiye'de eğitim bilimleri alanında eğitimde şiddete ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının ortaya koyduğu mevcut bilgi birikimi ve eğilimler nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Eğitim bilimleri alanında eğitimde şiddete yönelik gerçekleştirilen tez çalışmalarını inceleyerek eğitimde şiddet yaşantılarını, şiddetin faillerini ve mağdurlarını, bu yaşantıları etkileyen unsurları ve önleme yollarını incelemeyi ve Türkiye'deki mevcut duruma ilişkin bir bakış açısı oluşturmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman incelemesi yöntemine dayanmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Dokümanı

Araştırmanın dokümanını Yök Tez'de yer alan ve Türkiye'de eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilmiş şiddet konulu tezler oluşturmaktadır. Yök Tez'de "şiddet" sorgusundan sonra "Eğitim ve Öğretim" konu sınırlaması ile gerçekleştirilen arama soncunda 2025 yılı sonuna kadar 90 teze ulaşılmıştır. 2 tezin erişime açık olmadığı görülmüş ve geriye kalan 88 tez araştırma dokümanı olarak incelenmiştir. İncelenen tezlerden farklı mesleklerin mesleki yaşantı süreçlerine, aile içi şiddete ve flört şiddetine ilişkin doğrudan eğitim-öğretim süreçleriyle ilişkili olmayan, paydaşlarının eğitim öğretim yaşantılarını içermeyen 44 tez analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 44 tez analize tabii tutulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel bulgular

Araştırmada incelenen 44 tezden 6 tanesi doktora, 38 tanesi yüksek lisans düzeyindedir. Analiz edilen tezlerin yıllara göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer almaktadır.

Tablo 1

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Yayımlanma Yılı	Yayımlanan Tez Sayısı (f)
2007	1
2008	3

2009	1
2010	4
2011	1
2012	1
2013	2
2019	2
2020	1
2021	4
2022	9
2023	5
2024	7
2025	3
Toplam	44

Tablo 1 incelendiğinde şiddetle ilgili tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun 2021 yılından itibaren gerçekleştirildiği görülmektedir. Konuya ilişkin araştırmaların artışına eğitimde şiddet yaşantılarında son yıllarda görülen ivmelenmenin neden olduğu düşünülmektedir.

Analiz edilen tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve desenlere ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

İnclenen tezlerde yer alan örneklemlerin dağılımı

Örneklem	f
Lise öğrencisi	9
Öğretmen	7
Ortaokul öğrencisi	6
Doküman	4
Öğretmen ve yönetici	4
Okul Yöneticisi	2
İlkokul öğrencisi	1
Mezun öğretmen adayı	1
Okul öncesi öğrencisi ve velisi	1
Öğrenci ve okul yöneticisi	1

Öğrenci ve öğretmen	1
Öğrenci ve rehber öğretmen	1
Öğrenci, öğretmen ve veli	1
Özel gereksinimli öğrenci	1
Üniversite öğrencisi (öğretmenlik)	1
Üniversite öğretim elemanı	1
Veli	1
Öğrenci ve konu uzmanları	1
Toplam	44

Tablo 2 incelendiğinde araştırmalarda yer alan katılımcıların öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Şiddet yaşantılarına en çok maruz kalan ve/veya tanık olan grubun öğrenciler ve öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuya ilişkin en çok öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş olmasının eğitimde şiddet yaşantılarını yansıtıcı ideal bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Tez çalışmalarında kullanılan yöntemler

Yöntem	Desen	f
Nicel	Tarama	11
	İlişkisel Araştırma	8
	Deneysel	6
Nitel	Olgubilim	9
	Durum Çalışması	3
Karma		7
Toplam		44

İncelenen tezlerin 25 tanesinin nicel, 12 tanesinin nitel ve 7 tanesinin karma desende gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu dağılım süreçte hem genellenebilir hem de derinlemesine araştırmalar ortaya konulduğunun bir göstergesi olabilir.

Tezlerden elde edilen sonuçlar ve önerileri incelendiğinde, araştırmaların amaçları doğrultusunda farklı paydaşlardan eğitimde şiddete ilişkin farklı açılardan görüşler ve sonuçlar ortaya konduğu görülmektedir. İncelenen tezlerden elde edilen veriler çalışmalarda, eğitimde şiddetin öğretmenlere ve öğrencilere yönelik şiddet üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Verilerin analizleri öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin sonuçlar, öğrencilerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin sonuçlar ve eğitimde şiddeti önlemeye yönelik önerilere ilişkin sonuçlar şeklinde düzenlenerek sunulmuştur.

3.2. Öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar

İncelenen tezlerden elde edilen, öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin verilerle ilgili sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar

Kategori	Tema	Kod	f
Şiddet algısını etkileyen değişkenler	Mesleki	Mesleki kıdem	2
		Kademe	2
	Sosyal	İzledikleri film/diziler	1
		Müzik tercihleri	1
		Sosyal etkinlikleri	1
	Eğitsel	Eğitim alınan üniversite	1
		Mezun oldukları lise	1
	Kişisel	Yaş	1
		Cinsiyet	1
Maruz Kalınan şiddetin öznesi	Yöneticiler	Psikolojik	2
		Duygusal	2
		Sembolik	2
	Meslektaşları	Psikolojik	3
		Fiziksel	2
		Sembolik	2
	Veliler	Sözel	3
		Fiziksel	3
		Sembolik	1
	Öğrenciler	Fiziksel	3
		Sözel	2
Maruz kalma nedenleri	Mevzuat ile ilgili faktörler	MEB'in yalnızca öğrenciyi koruyan uygulamaları	1

	Yasa ve yönetmeliklerdeki eksiklikler	1
	Ceza ve yaptırımların eksikliği	1
	Öğrenci merkezli eğitimin yanlış uygulanması	1
Görev yapılan okul ile ilgili faktörler	Okul kültürü	1
	Okul türü	1
	Okul yöneticilerinin mesleki yetersizlikleri	1
	Okulda güvenlik eksikliği	1
	Okulların denetimsizliği	1
	Rehberlik eksikliği	1
Öğretmen ile ilgili faktörler	Mesleki kıdem	3
	Mesleki yetersizlikler	1
	Mezun olunan kurum	1
	Branş	1
	Cinsiyet	1
Öğrenci ile ilgili faktörler	Aşırı özgüven	1
	Psikolojik sorunlar	1
	Hedef yoksunluğu ve isteksizlik	1
	Madde bağımlılığı	1
Veli ile ilgili faktörler	Sosyal ve kültürel yapı	4
	Ekonomik yetersizlikler	1
	Aile baskısı (başarıya yönelik)	1
	Sevgi ve ilgi eksikliği	1
Toplumsal faktörler	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması	1
	Olumlu rol model eksikliği	1
	Olumsuz örneklerdeki artış	1
	Toplumsal değerlerin zayıflaması	1

Şiddete maruz kalmanın sonuçları	Sosyal	Sosyal uyum problemleri	1
	Mesleki	İş bırakma	1
		Performans düşüşü	1
		Motivasyon kaybı	1
	Ailevi	Aile içi huzursuzluk	1
	Psikolojik	Kaygı	2
		Mutsuzluk	1
	Fiziksel	Acı ve ağrı	1
Şiddete maruz kalma kaygısını etkileyen değişkenler	Mesleki	Görev yapılan okul türü	2
		Görev yeri (konum)	2
		Kıdem	1
		Görev yapılan eğitim kademesi	1
	Kişisel	Öğrenci ve/veya veli şiddetine daha önce maruz kalma	2
		Cinsiyet	1
Toplam			86

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar öğretmenlerin şiddet algısını etkileyen değişkenler, öğretmenlerce maruz kalınan şiddet türü, şiddete maruz kalma nedenleri, şiddete maruz kalmanın sonuçları ve şiddete maruz kalma kaygısını etkileyen değişkenler şeklinde kategorileştirilmiştir. Şiddet algısını etkileyen değişkenler kategorisinin mesleki faktörler temasında mesleki kıdem ve görev yapılan öğretim kademesinin şiddetin ortaya çıkmasını etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir. İncelenen tezler izlenen film ya da dizilerin, müzik tercihlerinin ve sosyal etkinliklerin şiddet algılarını ortaya koyan sosyal faktörler olduğu ortaya koymaktadır. Eğitim alınan yükseköğretim kurumu ve mezun olunan lisenin eğitsel faktörleri, yaş ve cinsiyetin ise kişisel faktörleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddetin kaynağının yöneticiler, diğer öğretmenler, veliler ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler psikolojik, duygusal, sembolik, sözel ve fiziksel şiddete maruz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin şiddete maruz kalma nedenleri mevzuat, görev yapılan okul, öğretmen, öğrenci, veli ve çevreyle ilgili faktörler kaynaklıdır. Mevzuatla ilgili unsurlar MEB'in yalnızca öğrenciyi koruyan uygulamaları, yasa ve yönetmeliklerdeki eksiklikler, ceza ve yaptırımların eksikliği ve öğrenci merkezli eğitimin yanlış uygulanması şeklinde kodlanmıştır. Görev yapılan okul ile ilgili faktörleri okul kültürü, okul türü, okul yöneticilerinin mesleki yetersizlikleri, okulda güvenlik eksikliği, okulların denetimsizliği ve rehberlik eksikliği kodları oluşturmaktadır. Öğretmen ile ilgili faktörlerin mesleki kıdem, mesleki yetersizlikler, mezun olunan kurum, branş ve cinsiyet olduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili faktörler ise öğrencilerin aşırı özgüvene sahip olması, psikolojik sorunlar yaşayan

öğrenciler bulunması, öğrencilerin hedef yoksunluğu ve isteksizliği ve madde bağımlılığı olarak kodlanmıştır. Velilerin sosyal ve kültürel yapısı, ekonomik yetersizlikler, aile baskısı (başarıya yönelik) ve sevgi ve ilgi eksikliği şiddeti ortaya çıkaran veli ile ilgili faktörleri oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması, olumlu rol model eksikliği, olumsuz örneklerdeki artış ve toplumsal değerlerin zayıflaması da öğretmene yönelik şiddete neden olan toplumsal faktörler olarak görülmektedir. İncelenen çalışmalar öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddetin sosyal, mesleki, ailevi, psikolojik ve fiziksel sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal uyum problemleri, iş bırakma, performans düşüşü, motivasyon kaybı, aile içi huzursuzluk, kaygı, mutsuzluk, acı ve ağrı bu sonuçlara örnek teşkil etmektedir. Öğretmenlerin şiddete maruz kalma kaygısını etkileyen değişkenler mesleki ve kişisel olarak temalandırılmıştır. Mesleki değişkenler görev yapılan okul türü, görev yeri (konum), kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi iken kişisel değişkenler öğretmenin cinsiyeti ve daha önce öğrenci ve/veya veli şiddetine maruz kalmasıdır.

3.3. Öğrencilerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar

İncelenen tezlerden elde edilen öğrencilerin maruz kaldığı şiddete ilişkin verilerle ilgili sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar

Kategori	Tema	Kod	f
Şiddet eğilimini etkileyen değişkenler	Bireysel faktörler	Cinsiyet	3
		Okula bakış açısı	1
		Kendine bakış açısı	1
		Öğretmene bakış açısı	1
		Şiddetle ilgili önceki yaşantılar	1
	Eğitsel Faktörler	Alan- Bölüm	2
		Eğitim materyalleri	1
		Öğretmen yaklaşımı	1
		Okul iklimi	1
		Okul türü	1
	Çevresel Faktörler	Video oyunları	2
		Bulunulan çevrenin sosyo- ekonomik düzeyi	2
		Medya – Sosyal medya	2
	Ailevi Faktörler	Aile Sosyo- ekonomik yapısı	2
		Aile içi şiddet	1

		İlgi ve sevgi durumu	1
Şiddetinin ortaya çıkma nedenleri	Politika kaynaklı	MEB disiplin yönetmeliğinin yetersizliği	1
	Sosyal çevre kaynaklı	TV programları	3
		Dijital oyunlar	2
		Dinlenen müzikler	1
		Akran etkileri	1
		Şiddet kültürü	1
	Okul kaynaklı	Okul türü	2
		Okulun olanakları	1
		Kalabalık sınıflar	1
		Okul kültürü	1
		Okula özgü önleyici politikaların bulunmaması	1
		Okulda yaşanan suç ve şiddet sıklığı	1
		Nitelikli personel eksiği	1
		Yeterli güvenlik personelinin olmaması	1
	Öğretmen kaynaklı	Öğretmenlerin şiddet önleyici mesleki eğitim eksikliği	1
		Öğretmen davranışları	2
		Öğretmenlerin deneyimsizliği	1
		Öğrenciyle güveni sağlayamaması	1
		Okul aidiyetinin zayıf olması	1
		İş yükü stresi	1
	Aile kaynaklı	Sosyo- ekonomik düzey	2
		Aile yapısı	1
		İşbirliğine açık olmamaları	2
		Cezalandırıcı tutumları	1
		Engelleyici tutumları	1

	Öğrenci kaynaklı	Cinsiyet	2
		Akademik başarı düzeyi	1
		Sınıf düzeyi	1
Toplam			59

Tablo 5'te öğrencilerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar öğrencilerin şiddet eğilimini etkileyen değişkenler ve şiddetinin ortaya çıkma nedenleri şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğrencilerin şiddet algısını etkileyen değişkenler bireysel, eğitsel, çevresel ve ailevi faktörler olarak temalaştırılmıştır. Cinsiyet, okula bakış açısı, kendine bakış açısı, öğretmene bakış açısı ve şiddetle ilgili önceki yaşantılar bireysel faktörlerdir. Alan – bölüm, eğitim materyalleri, öğretmen yaklaşımı, okul iklimi ve okul türü ise eğitsel faktörleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin şiddet eğilimini etkileyen çevresel faktörler video oyunları, bulunulan çevrenin genel sosyo ekonomik düzeyi ve medya – sosyal medyadır. Ailenin sosyo- ekonomik yapısı, aile içi şiddet ve ailede ilgi ve sevgi durumu ise ailevi faktörlerdir. Şiddetin ortaya çıkma nedenleri kaynak esas alınarak politika, sosyal çevre, okul kaynaklı, öğretmen kaynaklı, aile kaynaklı ve öğrenci kaynaklı olarak temalaştırılmıştır. Politika kaynaklı neden temasında MEB disiplin yönetmeliğinin yetersizliği kodu yer almaktadır. Sosyal çevre kaynaklı nedenler TV programları, dijital oyunlar, dinlenen müzikler, akran etkileri ve şiddet kültürü olarak kodlanmıştır. Okul kaynaklı nedenler temasında ise okul türü, okulun olanakları, kalabalık sınıflar, okul kültürü, okula özgü önleyici politikaların bulunmaması, okulda yaşanan suç ve şiddet sıklığı, nitelikli personel eksiği ve yeterli güvenlik personelinin olmamasıdır. Öğretmen kaynaklı nedenler temasında öğretmenlerin şiddet önleyici mesleki eğitim eksikliği, öğretmen davranışları, öğretmenlerin deneyimsizliği, öğretmenin öğrenciyle güveni sağlayamaması, okul aidiyetinin zayıf olması ve iş yükü stresi kodları yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadığı şiddete ilişkin olarak ortaya konan nedenlerin diğer bir teması aile kaynaklı nedenlerdir. Bu temada ailelerin sosyo- ekonomik düzey, aile yapısı, iş birliğine açık olmamaları, cezalandırıcı tutumları ve engelleyici tutumları kodları yer almaktadır. Son tema olan öğrenci kaynaklı nedenler teması cinsiyet, akademik başarı düzeyi ve sınıf düzeyi kodlarını içermektedir.

3.4. Eğitimde Şiddeti Önlemeye İlişkin Sonuçlar

İncelenen tezlerden elde edilen eğitimde şiddeti önlemeye ilişkin verilerle ilgili sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Eğitimde şiddeti önleme

Kategori	Tema	Kod	f
Olumlu sonuç örnekleri	Eğitimler	Değerler eğitimi	1
		Sosyal medya okuryazarlık eğitimi	1
		Şiddetsizlik eğitimi	1
		İletişim becerileri eğitimi	1

		Öfke yönetimi becerileri	1
		Anlaşmazlık çözüm becerileri	1
Önleyememe nedenleri	Neden	Veli katılımı eksikliği	1
		Öğretmen – öğrenci arası güven eksikliği	1
Beklentiler	Üst yönetimden (MEB' den)	Öğretim materyallerindeki şiddet unsurlarının kaldırılması	1
		Güvenli okul politikalarının yaygınlaştırılması	1
	Politika yapıcılardan	Görsel ve yazılı medyadaki şiddetin azalması	1
Öneriler	Politika ve Sistem Düzeyi Önlemler	Politikaların (politik önlemler) geliştirilmesi	3
		Medya içeriklerinin denetlenmesi	1
		Sosyal medya kullanımına sınır getirilmesi	1
		Disiplin yönetmeliğinin güncellenmesi	1
		Öğretmen yetiştirme programının içeriğine şiddetle mücadeleye ilişkin eklemeler yapılması	1
		Üniversite iş birliği ile etkin müdahale programları geliştirilmesi	1
	Okul Ortamı ve Okul Temelli Önleyici Uygulamalar	Sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin artırılması	2
		Sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalar yapılması	1
		İstenmeyen davranış yönetimi ile ilgili uygulamalar yapılması	1
		Fiziksel önlemlerin alınması	1
		Düzenli sosyal duygusal durum izlemelerinin yapılması	1
		Katılımcı öğretmen yaklaşımlarının geliştirilmesi	1

		İletişime yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi	1
	Öğretmen ve Yönetici Mesleki Gelişimi	Şiddeti önlemeyle ilgili eğitimler verilmesi	3
		Okul yöneticilerinin müzakere ve arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi	1
		Öğretmenlerin müzakere ve arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi	1
	Eğitim Programı / Müfredat Düzenlemeleri	Eğitim programlarına empatiyi arttırmaya yönelik içeriklerin eklenmesi	1
		Eğitim programlarına şiddetsiz iletişime yönelik içeriklerin eklenmesi	1
	Öğrenci Destek ve Rehberlik Hizmetleri	Dezavantajlı gruplara yönelik özel rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması	1
	Aile Boyutu	Ailelere sağlıklı iletişim eğitimleri verilmesi	1
Toplam			36

Tablo 6'da görüldüğü gibi eğitimde şiddeti önlemeye yönelik olumlu sonuç örnekleri, önleyememe nedenleri, beklentiler ve öneriler kategorileri ortaya çıkmıştır. Olumlu sonuç örnekleri kategorisinde şiddeti önleyici eğitimlere atıfta bulunulmuş ve değerler eğitimi, sosyal medya okuryazarlık eğitimi, şiddetsizlik eğitimi, iletişim becerileri eğitimi, öfke yönetimi becerileri ve anlaşmazlık çözüm becerileri eğitimleri olumlu sonuçlar ortaya koyan unsurlara ilişkin kodlar olarak sunulmuştur. Şiddetin önlenmesinin başarısız olmasına ilişkin önleyememe nedenleri kategorisinde yer alan neden teması veli katılımı eksikliği ve öğretmen – öğrenci arası güven eksikliği kodlarından oluşmaktadır. Eğitimde şiddeti önlemeye yönelik beklentileri ifade eden beklentiler kategorisinde bu beklentileri üst yönetimden (MEB' den) öğretim materyallerindeki şiddet unsurlarının kaldırılması ve güvenli okul politikalarının yaygınlaştırılması kodları ile politika yapıcılardan ise görsel ve yazılı medyadaki şiddetin azalması koduna vurgu yapılmaktadır. Eğitimde şiddeti önlemeye yönelik öneriler kategorisi politika ve sistem düzeyi önlemler, okul ortamı ve okul temelli önleyici uygulamalar, öğretmen ve yönetici mesleki gelişimi, eğitim programı / müfredat düzenlemeleri, öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri ve aile boyutu şeklinde temalaştırılmıştır. Politika ve sistem düzeyi önlemler teması politikaların (politik önlemler) geliştirilmesi, medya içeriklerinin denetlenmesi, sosyal medya kullanımına sınır getirilmesi, disiplin yönetmeliğinin güncellenmesi, öğretmen yetiştirme programının içeriğine şiddetle mücadeleye ilişkin eklemeler yapılması ve üniversite iş birliği ile etkin müdahale programları geliştirilmesi kodlarını içermektedir. Okul ortamı ve okul temelli önleyici uygulamalar temasında sosyal,

sportif ve kültürel etkinliklerin artırılması, sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalar yapılması, istenmeyen davranış yönetimi ile ilgili uygulamalar yapılması, fiziksel önlemlerin alınması ve düzenli sosyal duygusal durum izlemelerinin yapılması kodları bulunmaktadır. Öğretmen ve Yönetici Mesleki Gelişimi teması şiddeti önlemede eğitimcileri güçlendirmeye yönelik olarak katılımcı öğretmen yaklaşımlarının geliştirilmesi, iletişime yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi, şiddeti önlemeyle ilgili eğitimler verilmesi, okul yöneticilerinin müzakere ve arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin müzakere ve arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi kodlarını içermektedir. Eğitim programı / müfredat düzenlemeleri temasında öğrencilerin şiddete eğilimlerini azaltmaya yönelik olarak eğitim programlarına empatiyi arttırmaya yönelik içeriklerin eklenmesi ve eğitim programlarına şiddetsiz iletişime yönelik içeriklerin eklenmesi kodları yer almaktadır. Öğrenci destek ve rehberlik hizmetleri teması dezavantajlı gruplara yönelik özel rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması kodunu, aile boyutu teması ise ailelere sağlıklı iletişim eğitimleri verilmesi kodu ile eğitimde şiddeti önlemeye yönelik öneri sunmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye'de eğitim bilimleri alanında eğitimde şiddeti konu alarak gerçekleştirilen tezlerin incelenmesi yoluyla eğitimde şiddetin hangi boyutlarının daha fazla ele alındığını, hangi aktörler üzerinden tartışıldığını ve hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğini ortaya koyarak eğitimde şiddet yaşantılarını, şiddetin faillerini ve mağdurlarını, bu yaşantıları etkileyen unsurları ve önleme yollarını incelemeyi ve Türkiye'deki duruma ilişkin bir bakış açısı oluşturmayı amaçlayan bu araştırmanın sonucunda üç temel çerçeve ortaya konmuştur. Bunlar öğretmenlerin maruz kaldığı şiddete ilişkin sonuçlar, öğrencilerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin sonuçlar ve eğitimde şiddeti önlemeye ilişkin sonuçlar olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddete yönelik sonuçlar alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırıldığında mevcut araştırmaya paralel ve destekleyici araştırmalar bulunduğu ancak bazı araştırmaların ise ortaya koyduğu sonuçlar bakımından mevcut araştırmadan farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, Özdere ve Terzi (2018) liselerde öğretmenlere yönelik şiddeti çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında mevcut araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin şiddete uğrama durumlarının öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemine göre farklılaşmadığını, ancak mevcut araştırmaya paralel şekilde okul türüne göre farklılaştığı belirlemişlerdir. Bulut ve Gürkan (2022) öğretmelere yönelik şiddeti inceledikleri araştırmalarında mevcut araştırmaya paralel şekilde öğretmenlere yönelik şiddet eylemelerinin gerek öğrenciler gerek veliler ve gerekse meslektaşları tarafından gerçekleştirilebildiğini hem meslek hayatlarına hem de kişisel yaşamalarına yönelik olumsuz sonuçları bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Aküzüm ve Oral (2015) çalışmalarında okullarda şiddet eylemlerinde öğretmen ve öğrencilerin hem fail hem de mağdur olabildiklerini ortaya koymuşlardır. Üstün vd. (2024) araştırmalarında öğretmenlerin yetersiz liderlik sergileyen okul müdürleri, yanlış eğitim politikaları ve caydırıcı yaptırımların olmaması gibi nedenlerle şiddete maruz kaldıklarını belirtmekte ve mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedirler. Torlak (2025) da öğretmenlerin meslek hayatları süresince fiziksel, sözel ve duygusal şiddet türlerinden en az bir tanesine maruz kaldığı sonucuna ulaştığı araştırmasında bu şiddet biçimlerinin aile yapıları, sosyoekonomik eşitsizlikler, ebeveyn tutumları ve eğitim politikalarındaki yapısal sorunlar ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin maruz kaldıkları şiddet yaşantılarına ilişkin sonuçları da alanyazındaki önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında alandaki birçok çalışmanın mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, Kılıç (2014) da düşük sosyo ekonomik düzey, cinsiyet, medya ve çevrenin öğrencilerin şiddet eğilimini etkileyen unsurlar olduğunu ortaya koyarken Polat ve Sohbet (2020) cinsiyet, baba eğitimi ve ailevi ilgi-destek görme durumlarına vurgu

yapmışlardır. Altun Kobul vd., (2022) cinsiyetin yanında, sosyal sorun çözme becerilerinin ve duygusal zekanın öğrencilerde şiddet eğilimini yordayan unsurlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Keleş ve Tagay'ın (2025) araştırmasında internet bağımlılığı, cinsiyet, devamsızlık ve başarı algısı öğrencilerde şiddet eğilimini yordayan unsurlar olarak ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde teknolojinin etkisiyle zaman içinde öğrencilerin şiddet algılarını etkileyen farklı değişkenlerin ortaya çıkabildiğini söylemek de mümkündür. Buna ilişkin çarpıcı bir örnek Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaokullarda ve liseler gerçekleştirdiği geniş kapsamlı bir araştırma olan "Şiddet Algısı Araştırması"dır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2025) tarafından lise öğrencileri arasında gerçekleştirilen "Şiddet Algısı Araştırması" sonuçları lise öğrencileri arasında dijital şiddetin ilk sırada yer aldığını göstermektedir. Sonuçlara göre lise öğrencilerinin şiddet olarak algıladığı davranışların başında, %92,3'lük bir oranla özel bilgi ve fotoğrafların internet ortamında paylaşılması ile tehdit edilmek gelmektedir. Bunun yanında yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul öğrencileri arasında gerçekleştirilen "Şiddet Algısı Araştırması" sonuçlarında bu oran %88,5 olarak belirlenmiştir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin sosyal medya erişimlerinin lise öğrencilerinden daha az olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler, özel bilgi ve fotoğrafların internet ortamında paylaşılması ile tehdit edilmenin yanında sosyal medyadaki paylaşımların kasıtlı olarak beğenilmemesi, beğenilerin geri çekilmesi ve dijital ortamda gruplara alınmama gibi durumları da şiddet olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin maruz kaldıkları şiddete ilişkin sonuçlarda yer alan diğer kategori olan şiddetin ortaya çıkma nedenleri açısından alanyazınla karşılaştırıldığında Akyüz ve Oral'ın (2015) araştırmalarında şiddetin nedenlerine ilişkin ortaya koydukları sonuçların mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmekle birlikte, ailesel faktörlerde çocuk sayısının fazlalığı ve ailelerin denetim ve gözetim yetersizliği, çevresel faktörlerde suçlu arkadaş grubunun varlığı, uyuşturucuya kolay erişim ve kullanım ve göç faktörüne de vurgu yaptıkları görülmektedir. Karatepe (2025) de öğrencilerin maruz kaldıkları şiddetin nedenlerini cinsiyet, aile ve sosyal çevre, okulun konumu ve mekânsal kısıtlılıklar ve öğretmen tutumu zemininden ortaya koymuş, öfke kontrol zorluğu, duygusal ilişkiler, okula yabancılaşma ve şiddetin pekiştirilmesini şiddetin tetikleyicileri vurgulamıştır. Kutlu ve Hamiden Karaca (2022) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin akran zorbalığına yönelik görüşlerini incelemişler ve öğrencilerin şiddetin nedenleri olarak oyun sırasında tartışma, sevgi saygı göstermeme, dalga geçme, alay etme, kötü söz kullanma, nedensiz yere, itme, çekme, kıskançlık olarak belirttiklerini ortaya koymuştur.

Son olarak, alanyazın eğitimde şiddeti önlemeye yönelik sonuçlar açısından incelendiğinde ise, mevcut araştırmada elde edilen eğitimde şiddeti önlemeye yönelik sonuçları destekler nitelikte 2019 Unesco " Behind the numbers: Ending school violence and bullying" Raporunda eğitim sektörü ile eğitim dışı bakanlıklar, araştırma kurumları ve sivil toplum kuruluşları dahil olmak üzere ulusal düzeyde çok çeşitli ortaklar arasında işbirliği yapılması ve güçlü siyasi liderlik, sağlam bir yasal ve politik çerçeve ve çocuklara yönelik şiddet, okulda şiddet ve zorbalık ve ilgili konularda tutarlı politikalar geliştirilmesi, çocuk haklarına ve çocukların güçlendirilmesine önem verilmesi, okul topluluğundaki tüm paydaşların süreçlere katılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okulda şiddet ve zorbalık ile ilgili eğitim ve uygulamalar geliştirilmesi, okulda şiddet ve zorbalıktan etkilenen öğrenciler için destek ve diğer hizmetlere yönlendirme mekanizmalarının kurulması, öğrencilerin yanında öğretmenler için de eğitim ve sürekli desteğin sağlanması ve ayrıca okulda şiddet ve zorbalığı bildirme ve izleme için etkili sistemlerin oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bulut ve Aktaş (2022) da mevcut çalışmadaki şiddeti önleme önerilerini destekler şekilde, araştırmalarında öğretmenlerin eğitimleri boyunca stres yönetimi, öfke yönetimi, duygu yönetimi ve problem çözme becerileri geliştirmesini gerekli kılmanın ve buna ilişkin eğitimler verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Üstün vd. (2024) de araştırma sonuçlarında öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesi adına yönetim kadrolarının liyakat esasına göre belirlenmesinin, sosyal medya ve

televizyon içeriklerinin eğitimi destekleyici biçimde yeniden yapılandırılmasının, öğretmeni merkeze alan ve değerini güçlendiren eğitim politikalarının hayata geçirilmesinin, okullarda güvenlik tedbirlerinin artırılmasının, öğretmenleri şiddete karşı koruyacak yasal düzenlemelerin yapılmasının ve caydırıcı yaptırımların uygulanmasının yanı sıra öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesinin etkili olacağını savunmuşlardır. Aküzüm ve Oral (2015) araştırmalarında belirtilen önerilerin yanında okullarda çevresel düzenlemelerin yapılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması önerilerine yer vermektedirler. Birlik (2022) de belirtilen önerilerden farklı olarak, öğretmenlik meslek itibarının arttırılması ve öğretmene şiddetin azalmasının sağlanabilmesi için (öğrenci, veli, personele vb. yönelik) farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi, konuya ilişkin kamu spotları hazırlanması, sosyal medya kampanyalarının organize edilmesini önermektedir. Özgür vd. (2011) okullarda öğrencilere şiddetin fiziksel boyutunun yanında duygusal, cinsel ve ekonomik boyutuna yönelik farkındalık kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kutlu ve Hamiden Karaca (2022) araştırmaları sonucunda şiddeti önlemeye yönelik öğrenci önerilerinin saygılı ve anlayışlı olma, zorbayı uyarma, afiş/broşür/slogan hazırlama, aileleriyle görüşme ve güvenli oyunlar oynanma olduğunu ortaya koymuşlardır.

Şiddetin önlenmesi ve barışçıl bir toplumsal yapının inşası, dışsal yaptırımlardan çok; içsel denetim mekanizması gelişmiş, vicdani sorumluluk taşıyan, sınırlarının bilincinde olan ve tüm canlıların haklarını tanıyıp bu haklara saygı gösteren bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu süreçte ailelerden sonra en kritik sorumluluk eğitim kurumlarına ve eğitimcilere aittir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, değerler eğitiminin yüzeysel değil sahici ve yaşantıya dayalı biçimde sunulması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin, ardından okul yöneticileri ve diğer paydaşların rol model olarak tutarlı davranışlar sergilemesi; olumlu örneklerle öğrencileri her yaş düzeyinde doğru yönlendirmesi temel bir gerekliliktir (Eryılmaz Ballı ve Önder, 2025). Eğitimde şiddetin giderek artan sıklık ve dozlarda yaşanmasının ivedilikle önüne geçilmesi, konuya ilişkin eylemlerin ciddiyetle yürütülmesi ve yaptırımların caydırıcı niteliklere dayandırılması gerekmektedir.

5. KAYNAKLAR

Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi, 19*(61), 1-30.

Altun, F., Özaydın, B. B., Özgöl, M., Özyazıcı, Ö., Eyüboğlu, S., & Çoğalan, Y. (2022). Ergenlerde şiddet eğilimi: Cinsiyet, sosyal sorun çözme ve duygusal zekânın rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 44-61. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-819883

Anderson, V., & Gold, J. (2019). The value of the research doctorate: A conceptual examination. *The International Journal of Management Education, 17*(3), 100305. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100305

Birlik, E. (2022). Öğretmenlerin Şiddet ve İstenmeyen Öğrenci Davranışı Algıları: Bir Odak Grup Görüşmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, *7*(1), 28-41. https://doi.org/10.47214/adeder.1106507

Basto-Pereira, M., & Farrington, D. P. (2022). Developmental predictors of offending and persistence in crime: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, *65*, 101761. https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101761

Bulut, S., & Aktaş, A. (2022). Öğretmenlerin gösterdikleri psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet davranışları ve sonuçları. *Humanistic Perspective, 4*(2), 448-465. https://doi.org/10.47793/hp.1073562

Bulut, S., & Gürkan, E. (2022). Öğretmene yönelik şiddet. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 6(*11), 77-92. https://doi.org/10.31461/ybpd.1113484

Dertli, Ş., & Belli, E. (2023). Spor, sosyoloji ve psikoloji ilişkisini ele alan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik incelemesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 1-21. https://doi.org/10.29157/etusbed.1134152

Eryılmaz Ballı, F. & Önder, E. (2025). Eğitim ve Şiddet. (Ed. Bayraktar Bakioğlu Ayşen) *Güncel Eğitim Bilimleri* içinde (ss.1301- 1336). Nobel Yayıncılık.

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189-208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Haydaroğlu, C. (2022). Finansal kriz üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(1), 67-78. https://doi.org/10.52791/aksarayiibd.1071894

Karatepe, Ş. (2025). Şiddete İçeriden Bakmak: Öğrenciler Arasındaki Şiddetin Üretim Mekanizması. *Olgu Sosyoloji Dergisi, 4*(2), 111-121. https://doi.org/10.58632/olgusos.1791821

Keleş, A., & Tagay, Ö. (2025). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordanmasında İnternet Bağımlılığı ve Çeşitli Değişkenlerin Rolü. *Humanistic Perspective*, *7*(3), 236-255. https://doi.org/10.47793/hp.1599080

Kılıç, M. (2014). Gençliğin Şiddet Algısı: Düzce İli Örneği. *Düzce'de Tarih ve Kültür. (ss. 216-224), Bursa: Gaye Kitabevi*.

Kutlu, M., & Karaca, N. H. (2022). 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, *4*(8), 18-45. https://doi.org/10.36731/cg.1017059

Lambert, S. F., Boyd, R. C., Cammack, N. L., & Ialongo, N. S. (2012). Relationship proximity to victims of witnessed community violence: associations with adolescent internalizing and externalizing behaviors. *American journal of orthopsychiatry*, *82*(1), 1–9. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01135.x

Millî Eğitim Bakanlığı (2025, Mart) Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (https://orgm.meb.gov.tr/www/lise-ogrencileri-arasinda-yurutulen-siddet-algisi-arastirmasi-sonuclari-aciklandi/icerik/3159

Ögel, K. Tarı, I. & Eke, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme.* İstanbul: Yeniden http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf

Özdere, M., & Terzi, Ç. (2018). Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde ili örneği. *Journal of Education, Theory and Practical Research, 4*(1), 68-88.

Özgür, G., Yörükoğlu, G., & Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri hemşireliği dergisi*, *2*(2), 53-60.

Özyıldırım, G., & Karadağ, E. (2024). The effect of peer bullying on academic achievement: a meta-analysis study related to results of TIMSS and PIRLS. *Psychology in the Schools*, *61*(5), 2185-2203. https://doi.org/10.1002/pits.23159

Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 41-51. https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921

Torlak, E. E. (2025). Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında yaşanan şiddet olaylarının sosyolojik açıdan incelenmesi: şiddetle mücadelede aktörlerin rolü. 21. Yüzyılda Kent, Kimlik, Göç ve Sosyal Sorunlar: III. Ulusal Sosyoloji Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı, 77-88. (23-24 Ekim 2025).

Unicef. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* UNICEF, Paris.

Üstün, A., Şenyer, D., & Özcan, İ. (2024). Eğitim kurumlarında veliler tarafından maruz kaldıkları şiddete ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS), 10*(6), 778-784. https://doi.org/10.5281/zenodo.14249902

Vijayakumar, J. K., & Vijayakumar, M. (2007). Importance of doctoral theses and its access: a literature analysis. *Grey Journal (TGJ), 3*(2), 67-75.

WHO Global Consultation on Violence and Health.Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

Yavuzer, Y., Gundogdu, R., & Dikici, A. (2008). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of school violence, 8*(1), 29-41.

Yener, Ş. (2023). Şiddet, şiddet türleri ve okulda öğretmene yönelen şiddet. *İçtimaiyat*, *7*(1), 278-294. https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1184117

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE EĞİTİM YÖNETİMİNİN NORMATİF VE YÖNETSEL ÇERÇEVESİ

Esen BAĞÇİVAN[1]

[1]**Öğr Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Kariyer Planlama,**

ORCİD: 0009-0003-4724-6972

Özet

Eğitim reformları, eğitim sistemlerinin yalnızca pedagojik boyutunu değil, aynı zamanda yönetim anlayışını da yeniden biçimlendirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025 yılında güncellenerek yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), müfredat değişikliğinin ötesinde eğitim sisteminin bütüncül dönüşümünü hedefleyen kapsamlı bir politika metni niteliğindedir. Bu bağlamda modelin, öğretim programlarının yanı sıra eğitim yönetiminin normatif dayanakları ve yönetsel işleyişine ilişkin bir çerçeve sunduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eğitim yönetiminin hangi normatif referanslar ve yönetsel ilkeler üzerinden yapılandırıldığını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup veri kaynağını TYMM ana metni oluşturmaktadır. Metin tematik analiz yoluyla çözümlenmiş; eğitim yönetimine ilişkin kavramlar sistematik biçimde kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Bulgular, modelde eğitim yönetiminin iki temel boyutta ele alındığını göstermektedir. Normatif boyutta milli, manevi ve kültürel değerlerin yönetim anlayışının temel referans çerçevesi olarak konumlandırıldığı; eğitim yöneticisinin bu değerlerin kurumsal düzeyde temsilcisi ve taşıyıcısı olarak tanımlandığı belirlenmiştir. Yönetsel boyutta ise beceri temelli eğitim yaklaşımı, ölçülebilirlik, kalite vurgusu ve liderlik temelli rol tanımlarının öne çıktığı görülmektedir. Okul yöneticisinin yalnızca idari bir aktör değil, öğretimsel lider ve kurumsal rehber olarak konumlandırılması dikkat çekmektedir. Sonuç olarak TYMM'nin, değer temelli normatif bir zemin ile performans ve liderlik odaklı çağdaş yönetim ilkelerini birlikte yapılandıran bütüncül bir eğitim yönetimi perspektifi sunduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, modelin eğitim yönetimini yalnızca uygulama mekanizması olarak değil, politika söyleminin kurucu unsurlarından biri olarak ele aldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, normatif çerçeve, liderlik, eğitim reformu

Abstract

Educational reforms reshape not only the pedagogical dimension of education systems but also their governance structures. The Türkiye Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – TYMM), updated and published by the Ministry of National Education in 2025, constitutes a comprehensive policy document aiming at the holistic transformation of the education system beyond a mere curriculum reform. In this context, the model provides a framework not only for instructional programs but also for the normative foundations and administrative functioning of educational governance.The aim of this study is to reveal the normative references and managerial principles through which educational administration is structured within the Türkiye Century Education Model. The study was designed using a qualitative research approach, and the main data source consists of the official TYMM

document. The text was analyzed through thematic analysis; concepts related to educational administration were systematically coded and themes were generated accordingly. The findings indicate that educational administration within the model is addressed in two main dimensions. In the normative dimension, national, moral, and cultural values are positioned as the fundamental reference framework of the governance approach, and educational administrators are defined as institutional representatives and carriers of these values. In the managerial dimension, skill-based education, measurability, quality orientation, and leadership-based role definitions emerge as prominent themes. School principals are positioned not merely as administrative actors but also as instructional leaders and institutional guides. In conclusion, the TYMM appears to present a holistic perspective on educational administration that integrates a value-based normative foundation with contemporary management principles emphasizing performance and leadership. This indicates that the model conceptualizes educational administration not only as an implementation mechanism but also as a constitutive element of the broader educational policy discourse.

Keywords: Educational administration, Türkiye Century Education Model, normative framework, leadership, educational reform.

1. GİRİŞ

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirme sürecinde insan ve madde kaynaklarının etkili biçimde planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve denetlenmesini kapsayan çok boyutlu bir alandır. Hoy ve Miskel (2013), eğitim yönetimini yalnızca teknik bir koordinasyon süreci olarak değil, aynı zamanda değerler, güç ilişkileri ve kültürel bağlam tarafından şekillenen bir örgütsel etkileşim alanı olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Bush (2011), eğitim yönetiminin normatif temellerinin, sistemin hangi insan tipini ve hangi toplumsal düzeni hedeflediği sorusuyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede eğitim reformları, yalnızca program içeriklerinde değil, aynı zamanda eğitim yönetiminin felsefi ve normatif dayanaklarında da dönüşüm üretmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını hedefleyen kapsamlı bir politika belgesi niteliğindedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025)

Modelin "bütüncül eğitim yaklaşımını esas aldığı ve "yetkin ve erdemli insan" profilini merkeze yerleştirdiği açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, eğitim yönetiminin yalnızca örgütsel işleyişe indirgenemeyeceğini; normatif, aksiyolojik ve ontolojik referanslar üzerinden kurgulandığını göstermektedir.

Ortak Metin'de milli ve manevi değerlerin sistemin temel referans noktası olarak konumlandırılması (MEB, 2025), eğitim yönetiminin değer temelli bir çerçeve içinde ele alındığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ölçme-değerlendirme süreçlerinin çok boyutlu ve kanıta dayalı biçimde yapılandırılması ile beceri temelli öğrenme çıktılarının sistematik biçimde tanımlanması (MEB, 2025), yönetsel süreçlerde planlılık, izlenebilirlik ve performans temelli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Bu anlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, normatif değer çerçevesi ile yönetsel işleyiş ilkelerini bir arada sunan bütüncül bir eğitim yönetimi perspektifi ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, söz konusu modelde eğitim yönetiminin hangi normatif referanslar ve yönetsel ilkeler üzerinden yapılandırıldığı analiz edilmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olguların bağlamsal ve bütüncül biçimde anlaşılmasını amaçlayan, anlam odaklı çözümlemelere dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada, eğitim yönetiminin normatif ve yönetsel çerçevesinin politika metni üzerinden incelenmesi hedeflendiğinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine dayanan ve özellikle politika analizlerinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek,2018; Bowen,2009).

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni oluşturmaktadır . Söz konusu metin, modelin temel yaklaşımını, öğrenci profilini, değer çerçevesini, öğrenme çıktıları sistematiğini ve program tasarım ilkelerini içeren ana politika belgesi niteliğindedir. Bu yönüyle eğitim yönetiminin normatif referansları ve yönetsel ilkeleri açısından birincil veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, metin içinde tekrar eden anlam örüntülerinin belirlenmesi ve kavramsal kategoriler altında toplanmasını amaçlayan sistematik bir çözümleme yöntemidir (Braun & Clarke, 2006).

Analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür:

1. Açık Kodlama: Metin, eğitim yönetimi ile ilişkili kavramlar (liderlik, planlama, ölçme-değerlendirme, okul temelli planlama, öğretmen yansımaları, değer çerçevesi vb.) doğrultusunda incelenmiş ve ilk kodlar oluşturulmuştur.
2. Kategorileştirme: Benzer kodlar bir araya getirilerek "normatif çerçeve" ve "yönetsel çerçeve" olmak üzere iki ana tema altında sınıflandırılmıştır.
3. Yorumlama: Elde edilen temalar eğitim yönetimi literatürü ışığında değerlendirilmiş ve modelin ortaya koyduğu yönetim anlayışı bütüncül biçimde yorumlanmıştır (Braun & Clarke, 2006; Saldana,2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla veri kaynağı doğrudan birincil politika metni üzerinden ele alınmış; kodlama sürecinde metindeki ifadeler bağlamından koparılmadan değerlendirilmiştir. Kodlama süreci iki aşamalı olarak yürütülmüş; ilk kodlamanın ardından temalar yeniden gözden geçirilerek kavramsal tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca temalar oluşturulurken metin içi tutarlılık gözetilmiş ve analiz süreci şeffaf biçimde raporlanmıştır.

BULGULAR

1. Eğitim Yönetiminin Normatif Çerçevesi

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Eğitim Yönetiminin Normatif Boyutları

Alt Tema	Metinde Yer Alan Vurgu	Yönetimsel Yorum
Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	Milli ve manevi değerlerin programların ruhuna yerleştirilmesi	Değer temelli normatif yönetim anlayışı
Yetkin ve Erdemli İnsan Profili	Ahlaklı, bilge, vatansever birey hedefi	İnsan tasavvuruna dayalı yönetim yaklaşımı
Ontolojik–Epistemolojik–Aksiyolojik Bütünlük	Ruh-beden bütünlüğü, bilgelik ve ahlaki bilinç vurgusu	Normatif ve felsefi temelli yönetsel çerçeve

Analiz, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eğitim yönetiminin güçlü bir normatif zemine dayandırıldığını göstermektedir. Model, "bütüncül eğitim yaklaşımı"nı esas almakta ve eğitim sisteminin nihai hedefini "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmek olarak tanımlamaktadır (MEB, 2025). Bu hedef, yönetim anlayışının yalnızca örgütsel verimlilikle sınırlı olmadığını; değer, erdem ve ahlaki sorumluluk ekseninde kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Metinde milli ve manevi değerlerin eğitim sisteminin temel referans noktası olduğu açık biçimde ifade edilmektedir (MEB, 2025). 'Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin' programların ruhuna yerleştirilmiş olması MEB, (2025), yönetsel süreçlerin de bu normatif temele bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu anlamda eğitim yöneticisinin yalnızca idari düzenleyici değil; değerlerin kurumsal düzeyde yaşatılmasından sorumlu bir aktör olarak konumlandırıldığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca modelde "ontolojik bütünlük", "epistemolojik bütünlük" ve "aksiyolojik olgunluk" kavramlarına yapılan vurgu (MEB, 2025), eğitim yönetiminin insan tasavvuru üzerinden temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, eğitim yönetiminin normatif-ahlaki referanslar üzerinden temellendirildiğine işaret etmektedir.

2. Eğitim Yönetiminin Yönetsel Çerçevesi

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Eğitim Yönetiminin Yönetsel Boyutları

Alt Tema	Metinde Yer Alan Vurgu	Yönetimsel Yorum
Öğrenme Çıktıları ve Beceriler	Kavramsal ve alan becerilerinin sistematik sınıflandırılması	Planlı ve yapılandırılmış program tasarımı
Ölçme ve Değerlendirme	Somut ve gözlemlenebilir öğrenme kanıtları	Hesap verebilirlik ve izlenebilirlik
Okul Temelli Planlama	Yerel ihtiyaçlara göre esneklik	Kısmi yerelleşme ve uygulama esnekliği
Öğretmen Yansımaları	Sürekli iyileştirme ve değerlendirme	Yansıtıcı liderlik ve mesleki gelişim yaklaşımı

Normatif temelin yanında modelde belirgin bir yönetsel sistematik de dikkat çekmektedir. Öğrenme çıktılarının çerçevelenmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin "somut ve gözlemlenebilir öğrenme kanıtları"na dayandırılması (MEB, 2025), yönetim süreçlerinde izlenebilirlik ve hesap verebilirlik vurgusunu ortaya koymaktadır.

Modelde yer alan "okul temelli planlama" yaklaşımı (MEB, 2025), uygulama sürecinde belirli düzeyde esneklik öngörüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen yansıtmalarına yer verilmesi (MEB, 2025), yönetsel süreçlerde sürekli iyileştirme ve mesleki değerlendirme anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir.

Becerilerin sistematik biçimde sınıflandırılması ve öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi (MEB, 2025), program tasarımının planlı ve yapılandırılmış bir yönetim mantığına dayandığını göstermektedir. Aynı zamanda bilim ve teknolojinin üreticisi olma hedefi (MEB, 2025), yönetsel çerçevede çağdaş beceri ve performans beklentilerinin de yer aldığını ortaya koymaktadır.

3. Normatif ve Yönetsel Boyutun Bütünleşmesi

Bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde normatif değer çerçevesi ile performans ve planlama temelli yönetsel ilkelerin birlikte yapılandırıldığını göstermektedir. Model, bir yandan milli ve manevi referansları merkeze yerleştirirken; diğer yandan ölçme-değerlendirme, planlama ve çıktı temelli yapılandırma araçlarını sistematik biçimde kullanmaktadır (MEB, 2025). Bu durum, eğitim yönetiminin değer, liderlik ve performans boyutlarını bütünleştiren bir yapı içinde kurgulandığını düşündürmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eğitim yönetiminin normatif ve yönetsel çerçevesi incelenmiştir. Bulgular, modelde yönetim anlayışının hem değer temelli bir normatif zemin hem de performans ve planlama odaklı yönetsel araçlar üzerinden yapılandırıldığını göstermektedir. Bu durum eğitim yönetimi literatürü çerçevesinde değerlendirildiğinde önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Eğitim yönetiminin normatif boyutu, sistemin hangi değerler ve insan tasavvuru üzerine inşa edildiği sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Aypay (2015), eğitim politikalarının yalnızca teknik düzenlemeler değil, aynı zamanda ideolojik ve normatif tercihlerin yansıması olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Korumaz (2019), eğitim politikalarının değer temelli yönünün yönetim anlayışını belirleyici nitelik taşıdığını vurgulamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde milli ve manevi değerlerin sistemin temel referans çerçevesi olarak konumlandırılması (MEB, 2025), bu kuramsal yaklaşım ile örtüşmektedir. Modelde yer alan "yetkin ve erdemli insan" profili, yönetimin yalnızca örgütsel etkililik değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel sorumluluk boyutunu da içerdiğini göstermektedir.

Yönetsel boyut açısından değerlendirildiğinde, öğrenme çıktılarının sistematik biçimde tanımlanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması, çağdaş eğitim yönetimi anlayışında öne çıkan planlama ve hesap verebilirlik ilkeleriyle paralellik göstermektedir. Owens & Valesky (2017) eğitim örgütlerinde liderliğin yalnızca idari süreçleri yürütmekle sınırlı olmadığını; öğretimsel süreçlerin izlenmesi ve geliştirilmesini de kapsadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde öğretimsel liderlik literatürü, okul yöneticilerinin öğretme-öğrenme süreçlerini yönlendiren temel aktörler olduğunu vurgulamaktadır (Hallinger, 2003). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak konumlandırılması (MEB, 2025), bu kuramsal yaklaşım ile uyum göstermektedir.

Ayrıca Balyer, Özcan ve Bayram (2018), eğitim politikalarının uygulama sürecinde okul yöneticilerinin belirleyici rol oynadığını ve politika metinlerinin yönetim anlayışını dolaylı biçimde şekillendirdiğini belirtmektedir. Modelde okul temelli planlama yaklaşımına yer verilmesi, merkezi politika ile yerel uygulama arasında belirli bir esneklik alanı oluşturma çabası olarak yorumlanabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim yönetimini değer temelli normatif referanslar ile performans ve liderlik odaklı yönetsel araçları birlikte ele aldığı görülmektedir. Bu bütünleşik yapı, eğitim yönetiminin hem kültürel hem de örgütsel boyutunu kapsayan çok katmanlı bir perspektif sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle model, eğitim yönetimini yalnızca örgütsel işleyiş bağlamında değil, aynı zamanda değer-temelli politika yöneliminin kurumsal taşıyıcısı olarak yeniden konumlandırmaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eğitim yönetiminin normatif ve yönetsel çerçevesi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, modelin eğitim yönetimini yalnızca teknik ve örgütsel bir işleyiş alanı olarak değil, aynı zamanda değer temelli bir normatif yapı içinde konumlandırdığını göstermektedir. Modelde milli ve manevi değerlerin sistemin temel referans çerçevesi olarak sunulması, eğitim yönetiminin kültürel ve ahlaki bir sorumluluk boyutuyla birlikte ele alındığını ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının yalnızca teknik düzenlemelerden ibaret olmadığı, aynı zamanda belirli değerler ve ideolojik tercihler üzerinden şekillendiği literatürde de vurgulanmaktadır (Ball,1993; Bush, 2011).

Bununla birlikte öğrenme çıktılarının sistematik biçimde tanımlanması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak konumlandırılması, yönetsel süreçlerde planlama, izlenebilirlik ve liderlik temelli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Öğretimsel liderlik literatürü, okul yöneticilerinin öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde ve okulun akademik performansının artırılmasında merkezi bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır (Hallinger, 2003). Benzer şekilde eğitim yönetimi kuramları, planlama, koordinasyon ve hesap verebilirliğin çağdaş eğitim yönetimi anlayışının temel bileşenleri olduğunu belirtmektedir (Bush, 2011). Bu durum, eğitim yönetiminin hem normatif hem de yönetsel araçlar aracılığıyla bütüncül bir çerçevede ele alındığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim yönetimini değer temelli bir referans sistemi ile performans ve liderlik odaklı çağdaş yönetim ilkelerini birlikte içeren çok boyutlu bir yapı içinde kurguladığını göstermektedir. Bu anlamda model, eğitim yönetimini yalnızca uygulama mekanizması olarak değil, aynı zamanda politika söyleminin kurucu unsurlarından biri olarak ele almaktadır. Eğitim politikalarının yalnızca teknik düzenlemelerden ibaret olmadığı, aynı zamanda belirli değerler, ideolojik tercihler ve yönetsel söylemler üzerinden yapılandığı literatürde de vurgulanmaktadır (Ball, 1993; Bush, 2011).

Bu çalışma, Türkiye'de güncel eğitim reformlarının yönetimsel boyutuna ilişkin kavramsal bir değerlendirme sunmaktadır. Bununla birlikte araştırma yalnızca politika metni üzerinden yürütülmüş olup uygulama düzeyindeki yansımaları kapsamamaktadır. Eğitim reformlarının etkilerinin yalnızca politika belgeleri üzerinden değil, uygulama süreçleri ve aktörlerin deneyimleri üzerinden de değerlendirilmesi gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Fullan, 2007; Ball, 1993). Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin modelin yönetimsel boyutuna ilişkin algılarının incelenmesi, politika–uygulama ilişkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Bu bağlamda çalışma, Türkiye'de güncel eğitim reformlarının yönetimsel boyutuna ilişkin literatürde sınırlı olan kavramsal tartışmalara katkı sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Pegem Akademi.

Bakioğlu, A., ve Korumaz, M. (2019). *Eğitim politikaları: Kuramlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

Balyer, A., Özcan, K., & Bayram, A. (Eds.). (2018). *Eğitim politikaları*. Anı Yayıncılık.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). *Sage Publications.*

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: *Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.

Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2017). *Eğitimde örgütsel davranış: Liderlik ve okul reformu* (N. Cemaloğlu, F. Şahin & K. Yenel, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ VE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ENGLISH TEACHERS' VIEWS ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND THE ASSESSMENT AND EVALUATION OF FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL

Rüveyda AKYEL[1], Mehmet Emin USTA[2]

[1]Öğrenci, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
0000-0001-9746-292X
[2]Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
0000-0003-2355-1203

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ve dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 21 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin modelin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ile uyumlu, beceri temelli ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımını pedagojik açıdan oldukça olumlu bulduklarını; ancak uygulama sürecinde bazı yapısal sınırlılıklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde nitelikli bireysel geri bildirim ihtiyacının çok yüksek olduğu, dinleme becerisinin ise teknik altyapı yetersizlikleri nedeniyle okul bazında uygulanabilirliğinin güç olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesinin görece daha uygulanabilir bulunduğu; ancak yazma sürecinde geri bildirim yükünün öğretmen iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, yeni modelin özüne uygun bir ölçme-değerlendirme kültürü inşa etmek için okullardaki teknolojik altyapının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının optimize edilmesi ve öğretmenlere yönelik sürece dayalı değerlendirme odaklı hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Elde edilen veriler, dil eğitiminde kuramsal reformlar ile sınıf içi pratik uygulamalar arasındaki boşluğun yapısal destekle doldurulması gerektiğini açıkça göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İngilizce öğretimi, ölçme ve değerlendirme, dil becerileri.

Absract

The primary objective of this study is to examine English language teachers' perspectives on English language instruction and the assessment of the four basic language skills within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The research was conducted using the case study approach, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 21 English teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the Çerkezköy district of Tekirdağ province during the 2025-2026 academic year, selected through purposive sampling. Data were collected via semi-structured interview forms and analyzed using the descriptive analysis method. Findings revealed that teachers perceive the model's skill-based and communicative language teaching approach, aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), as pedagogically positive. However, they encountered certain structural limitations during the implementation process. It was determined that there is a high need for qualified individual feedback in assessing speaking skills, while the school-based feasibility of assessing listening skills is weakened by technical infrastructure deficiencies. Conversely, while reading and writing assessments were found to be more applicable, it was concluded that the feedback burden in the writing process increases teacher workload. Consequently, to establish an assessment culture consistent with the core essence of the new model, it is emphasized that technological infrastructure should be improved, class sizes optimized, and process-based in-service training for teachers increased. The data explicitly demonstrate that the gap between theoretical reforms and classroom practices in language education must be bridged through structural support.

Keywords: The Century of Türkiye Educational Model, English Language Teaching, Assessment and Evaluation, Language Skills

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, küreselleşen dünyada bireylerin akademik, mesleki ve sosyal yaşantılarında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik programlar, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyecek biçimde sürekli olarak güncellenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında kamuoyuyla paylaşılan ve 2024 itibarıyla kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi aktarımından ziyade beceri temelli, değer odaklı ve bütüncül bir eğitim anlayışını merkeze almaktadır. Maarif Modeli, yabancı dil öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile uyumlu bir yaklaşım benimsemekte; öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmelerini, dört temel dil becerisini dengeli biçimde geliştirmelerini ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öne çıkarmaktadır. Ancak öğretim programlarının başarısı, büyük ölçüde bu programları uygulayan öğretmenlerin algılarına, deneyimlerine ve sınıf içi uygulamalarına bağlıdır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında önerilen ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, yeni öğretim programlarının özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve uygulayıcıların sesine odaklanmayı amaçlamaktadır.

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir eğitim vizyonu sunmaktadır. Model, öğretim programlarını bilgi aktarımı merkezli yapıdan uzaklaştırarak beceri temelli, değer odaklı ve süreç temelli bir anlayış üzerine inşa etmektedir (Can ve Keleş, 2024; Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Yabancı dil öğretimi bağlamında bu yaklaşım, dilin yalnızca dil bilgisel bir yapı olarak değil; iletişim, etkileşim ve anlam üretme aracı olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Maarif Modeli'nin İngilizce öğretimine ilişkin temel dayanaklarından biri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'dır. Bu bağlamda dil yeterliği; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül biçimde geliştirilmesi üzerinden tanımlanmaktadır (Council of Europe, 2020). Model, öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmelerini ve iletişimsel yeterlik kazanmalarını hedeflemektedir.

1.2. İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı

İletişimsel Dil Öğretimi yabancı dil öğretiminde anlamlı iletişimi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin dili doğru kullanmalarından ziyade, dili işlevsel ve etkili biçimde kullanabilmeleridir (Richards, 2006). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin İngilizce öğretimine ilişkin hedeflerinin, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. İletişimsel yaklaşım, dil becerilerinin birbirinden bağımsız değil; bütünleşik biçimde ele alınmasını savunur. Bu durum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de yalnızca sonuç odaklı sınavlara değil; performans görevlerine, gözleme, öz değerlendirmeye ve süreç temelli araçlara dayanmasını gerektirmektedir (Brown, 2010).

1.3. Dil Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil yeterliklerini çok boyutlu olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Geleneksel ölçme yaklaşımları çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine odaklanırken; çağdaş yaklaşımlar konuşma ve dinleme becerilerinin de sistematik biçimde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Fulcher, 2015). Konuşma becerisinin ölçülmesi, performans temelli değerlendirme yaklaşımlarını gerektirmekte; rubrikler, dereceli puanlama anahtarları ve gözlem formları bu süreçte önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır (Luoma, 2004). Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde ise otantik metinlerin kullanımı ve bağlama dayalı ölçme anlayışı ön plana çıkmaktadır (Buck, 2001). Okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde üst düzey bilişsel süreçleri hedefleyen soruların ve süreç temelli yazma değerlendirmelerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle yazma becerisinde geri bildirim odaklı değerlendirme, öğrencilerin dil gelişimini destekleyen temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Hyland, 2019).

1.4. Süreç Temelli ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele almakta ve süreç temelli değerlendirme anlayışını benimsemektedir. Bu yaklaşım; portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve performans görevleri gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımını teşvik etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Alanyazında süreç temelli değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırdığı ve öğretmenlere öğretim sürecini düzenleme konusunda daha fazla geri bildirim sunduğu belirtilmektedir (Black ve Wiliam, 2009). Ancak bu yaklaşımın başarılı biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlikleri ve okul bağlamındaki yapısal koşullarla yakından ilişkilidir.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın genel amacı, İngilizce öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretimi ve dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Programına göre İngilizce öğretimini ve becerilerin ölçme ve değerlendirilmesini nasıl buluyorsunuz?
2. Maarif Programına göre konuşma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini nasıl buluyorsunuz?
3. Maarif Programına göre dinleme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini nasıl buluyorsunuz?
4. Maarif Programına göre okuma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini nasıl buluyorsunuz?
5. Maarif Programına göre yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini nasıl buluyorsunuz?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden **durum çalışması** deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun gerçek yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve özellikle "nasıl" ve "neden" sorularına odaklanan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi, belirli bir bağlamda (Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi) ele alındığından bu desen tercih edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yeni öğretim programına ilişkin deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini kendi ifadeleri üzerinden ortaya koymayı amaçladığından yorumlayıcı paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, katılımcıların anlam dünyalarını olduğu gibi yansıtmaya ve çoklu bakış açılarını görünür kılmaya odaklanmıştır (Creswell ve Poth, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde görev yapan **21 İngilizce öğretmeni** oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde **amaçlı örnekleme** yöntemlerinden **ölçüt örnekleme** kullanılmıştır. Ölçütler; (a) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen İngilizce öğretim programını uyguluyor olmak ve (b) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek şeklinde belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, sayısal temsiliyetten ziyade veri doyumuna ulaşılmasıyla ilişkilidir. Görüşmeler sürecinde öğretmen yanıtlarının tekrar etmeye başlaması ve yeni bir tema ortaya çıkmaması, veri doyumuna ulaşıldığını göstermiştir. Aşağıda katılımcı gruba ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	8
Yaş Aralığı	25–30	4
	31–35	6
	36–40	5
	41 ve üzeri	6

Mesleki Kıdem	1–5 yıl	5
	6–10 yıl	7
	11–15 yıl	4
	16 yıl ve üzeri	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	15
	Lisansüstü	6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 21 İngilizce öğretmeninin 13'ünün kadın, 8'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde 25–30 yaş aralığında 4, 31–35 yaş aralığında 6, 36–40 yaş aralığında 5 ve 41 yaş ve üzeri grubunda 6 öğretmenin yer aldığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların 5'inin 1–5 yıl, 7'sinin 6–10 yıl, 4'ünün 11–15 yıl ve 5'inin 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi bakımından ise katılımcıların 15'inin lisans, 6'sının lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak **yarı yapılandırılmış görüşme formu** kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli bir kuramsal çerçeveye dayalı olarak hazırlanan soruların esnek biçimde derinleştirilmesine olanak tanıması nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşme formu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) değerlendirilmesine yönelik toplam beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş; ölçme ve değerlendirme, iletişimsel dil öğretimi ve CEFR temelli beceri yaklaşımı dikkate alınmıştır. Formun kapsam geçerliği, yabancı dil eğitimi ve eğitim programları alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda sağlanmış; uzman önerileri doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş ve ifade netliği artırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, 2025-2026 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda, yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25–35 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilmiş, daha sonra birebir çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlı kalınmış; katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü katılım esas alınmış ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı güvence altına alınmıştır. Öğretmenler, bulgular bölümünde Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, **betimsel analiz** yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalar doğrultusunda verilerin düzenlenmesini ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmasını amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş; ardından araştırma soruları temel alınarak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Veriler, bu tematik çerçeve doğrultusunda okunmuş, anlamlı ifadeler belirlenmiş ve ilgili temalar altında gruplanmıştır. Bulgular, öğretmen görüşlerini yansıtacak biçimde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretimi ve dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, betimsel analiz sonucunda elde edilen temalar doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular, araştırma sorularıyla uyumlu biçimde beş ana tema altında ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 2 Betimsel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Tema	**Alt Temalar**
Tema 1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde İngilizce Öğretimi ve Genel Ölçme-Değerlendirme Anlayışı	• Beceri temelli yaklaşımın olumlu görülmesi • Programın teorik olarak güçlü bulunması • Uygulamada yapısal sınırlılıklar (sınıf mevcudu, ders saati) • Ölçme araçlarına yönelik rehberlik eksikliği
Tema 2: Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	• Kalabalık sınıflarda konuşma değerlendirme zorluğu • Zaman yetersizliği • Rubrik kullanımının değerlendirmeyi kolaylaştırması
Tema 3: Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	• Otantik materyallerin olumlu görülmesi • Teknik altyapı eksiklikleri • Materyal erişim sorunları • Çoktan seçmeli ölçme araçlarının devam etmesi
Tema 4: Okuma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	• Okuma becerisinin değerlendirilmesinin daha uygulanabilir olması • Metin çeşitliliği • Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi • Sınav odaklı yapı
Tema 5: Yazma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	• Süreç temelli değerlendirme • Geri bildirim sürecinin zaman alıcı olması • Öğretmen iş yükü • Rubrik kullanımının objektifliği artırması

3.1. Tema 1: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde İngilizce Öğretimi ve Genel Ölçme-Değerlendirme Anlayışı

Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin İngilizce öğretiminde beceri temelli ve iletişimsel bir yaklaşımı öncelemesini pedagojik açıdan olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, modelin teorik olarak güçlü bir çerçeve sunduğunu; ancak uygulama sürecinde yapısal sınırlılıklarla karşılaşıldığını vurgulamıştır.

Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Programda ölçme ve değerlendirme anlayışı çok çağdaş. Öğrencinin dili kullanmasına odaklanıyor ama sınıf mevcutları ve ders saatleri bu yapıya pek uygun değil."

Bazı öğretmenler ise ölçme araçlarının çeşitlendirilmesini olumlu karşıladıklarını, ancak bu araçların uygulanmasına yönelik rehberliğin yetersiz kaldığını belirtmiştir:

"Ne yapılması gerektiği yazıyor ama nasıl uygulanacağı konusunda öğretmene çok fazla destek sunulmuyor." (Ö5)

3.2. Tema 2: Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Konuşma becerisi, öğretmenler tarafından Maarif Modeli'nin en güçlü fakat uygulamada en zor boyutu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, konuşma becerisinin değerlendirilmesinin zaman alıcı olduğunu ve kalabalık sınıflarda bireysel performansın objektif biçimde ölçülmesinin güçleştiğini ifade etmiştir.

"Konuşma becerisini ölçmek istiyoruz ama 35 kişilik sınıfta herkese yeterli süre ayırmak neredeyse imkânsız." (Ö3)

Buna karşın bazı öğretmenler, rubrik kullanımının değerlendirme sürecini daha sistematik hâle getirdiğini belirtmiştir:

"Dereceli puanlama anahtarları işimizi kolaylaştırıyor ama hazırlanması ve uygulanması ciddi emek istiyor." (Ö9)

3.3. Tema 3: Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Dinleme becerisinin ölçülmesinde, otantik materyallerin kullanımının öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı görülmüştür. Ancak teknik altyapı eksiklikleri ve uygun materyale erişim sorunları, süreci olumsuz etkileyen faktörler olarak öne çıkmıştır.

"Program dinleme becerisine çok önem veriyor ama her okulda teknik imkânlar aynı değil. Bu da ölçmeyi zorlaştırıyor." (Ö7)

"Kazanımlar dinleme üzerinden gidiyor ama teknik imkân olmayınca öğretmen olarak elimiz kolumuz bağlanıyor." (Ö3)

Bazı öğretmenler ise dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesinde hâlâ çoktan seçmeli sorulara ağırlık verildiğini ve süreç temelli ölçmenin sınırlı kaldığını ifade etmiştir.

3.4. Tema 4: Okuma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Okuma becerisi, öğretmenler tarafından değerlendirilmesi en uygulanabilir beceri olarak görülmüştür. Katılımcılar, metin çeşitliliğinin ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruların olumlu olduğunu belirtmiştir.

"Okuma becerisini ölçmek diğer becerilere göre daha kolay. Hem program hem de materyaller bu konuda daha net." (Ö11)

"Diğer becerilerle kıyaslayınca okumayı değerlendirmek daha oturmuş. Programda da materyallerde de boşluk yok." (Ö2)

Bununla birlikte bazı öğretmenler, sınav odaklı sistemin okuma becerisinin değerlendirilmesini hâlâ test merkezli bir yapıda tuttuğunu dile getirmiştir.

3.5. Tema 5: Yazma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Yazma becerisinin süreç temelli değerlendirilmesi, öğretmenler tarafından pedagojik açıdan değerli bulunmuştur. Ancak geri bildirim verme sürecinin zaman alıcı olması ve öğretmen iş yükünü artırması, öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır.

"Yazma becerisini süreç içinde değerlendirmek çok faydalı ama her öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek gerçekten zor." (Ö2)

"Yazıyı süreçte takip etmek istiyorum ama her öğrenciye ayrıntılı dönüt vermeye ne zaman yetiyor ne de enerji." (Ö8)

Bazı öğretmenler, yazma becerisinin değerlendirilmesinde rubrik kullanımının objektifliği artırdığını; ancak öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretimi ve dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin modelin kuramsal çerçevesini genel olarak benimsediklerini; ancak uygulama sürecinde özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Türkiye'de yabancı dil öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin programın amaçlarını olumlu değerlendirmelerine karşın uygulamada çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Arıkan, 2011; Coşkun ve Daloğlu, 2010). Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yabancı dil öğretiminde benimsediği beceri temelli ve iletişimsel yaklaşımın, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını hedefleyen bu yaklaşımı pedagojik açıdan değerli bulmaları, iletişimsel dil öğretimi anlayışını temel alan çalışmalarla örtüşmektedir (Richards, 2006; Council of Europe, 2020). Bununla birlikte, bu yaklaşımın uygulamaya tam olarak yansıtılamadığı yönündeki görüşler, program hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzluğa dikkat çeken araştırmalarla paralellik göstermektedir (Brown, 2010; Coşkun ve Daloğlu, 2010). Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular, bu becerinin öğretmenler açısından en zor değerlendirilen alanlardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda da kalabalık sınıflar, zaman sınırlılığı ve performans temelli değerlendirme gereksiniminin öğretmenler için önemli güçlükler oluşturduğu belirtilmektedir (Luoma, 2004; Fulcher, 2015). Türkiye bağlamında yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin özellikle konuşma becerisinin ölçülmesinde uygulamaya dönük zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Arıkan, 2011). Dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular, otantik materyal kullanımının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını; ancak teknik altyapı eksikliklerinin süreci sınırlandırdığını göstermektedir. Dinleme becerisinin otantik materyallerle ölçülmesi gerektiği alanyazında vurgulanan temel ilkelerden biridir (Buck, 2001). Bununla birlikte, farklı eğitim bağlamlarında yapılan çalışmalar da teknik altyapı ve materyal eksikliklerinin dinleme etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Okuma becerisinin değerlendirilmesinin diğer becerilere kıyasla daha uygulanabilir görülmesi, okuma becerisinin geleneksel ölçme araçlarıyla daha kolay değerlendirilebilir olmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, yabancı dil öğretiminde yapılan bazı araştırmalar da okuma becerisinin test temelli ölçme araçlarıyla daha sık değerlendirildiğini ve bu nedenle öğretmenler tarafından daha uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. Ancak sınav odaklı değerlendirme anlayışının devam etmesi, üst düzey okuma becerilerinin ölçülmesini sınırlayabilmektedir (Brown, 2010). Yazma becerisinin süreç temelli değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ise bu yaklaşımın öğrencilerin dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Süreç odaklı yazma değerlendirmesinin öğrenme üzerindeki olumlu etkileri alanyazında geniş biçimde ele alınmıştır (Hyland, 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin dile getirdiği zaman ve iş yükü sorunu, süreç temelli değerlendirmenin uygulanmasında sıkça dile getirilen bir güçlük olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Black ve Wiliam (2009) süreç temelli değerlendirmenin etkili biçimde uygulanabilmesi için

öğretmenlere kurumsal ve yapısal destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ölçme ve değerlendirme anlayışının çağdaş yaklaşımlarla uyumlu olduğu; ancak uygulamanın öğretmenlerin bireysel çabalarına büyük ölçüde bırakıldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin güçlendirilmesi ve okul koşullarının beceri temelli değerlendirmeye uygun hâle getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. İngilizce öğretmenlerine yönelik, konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesine odaklanan uygulamalı hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.
2. Maarif Modeli kapsamında önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin örnek uygulamalar ve rehber materyaller öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
3. Sınıf mevcutları ve ders saatleri, beceri temelli ve süreç odaklı ölçme yaklaşımlarını destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.
4. Okullarda teknik altyapı güçlendirilerek dinleme becerisinin ölçülmesi için eşit uygulama koşulları sağlanmalıdır.
5. Gelecek araştırmalarda, farklı illerde ve daha geniş örneklemlerle öğretmen görüşleri incelenerek karşılaştırmalı bulgular elde edilebilir.

5. KAYNAKLAR

Arıkan, A. (2011). Prospective English language teachers' perceptions of the target language and culture in Turkey. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 2*(2), 46–55.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brown, H. D. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959

Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi, 3*(4), 309–323.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Coşkun, A., & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(6), 24–42.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Fulcher, G. (2015). *Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315739327

Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108346136

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları*. MEB Yayınları.
https://ttkb.meb.gov.tr

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretimi ve Dört Temel Dil Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmaya ait görüşme formudur.

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ve dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcılara ait kişisel bilgilerin elde edilmesine; ikinci bölüm ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretimi ve dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Araştırma, Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında yürütülmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Rüveyda AKYEL
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. **Cinsiyet**
   ☐ Kadın ☐ Erkek
2. **Mezun Olunan Fakülte**
   ☐ Eğitim Fakültesi
   ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi
   ☐ Diğer: ……
3. **Eğitim Durumu**
   ☐ Lisans
   ☐ Yüksek Lisans
   ☐ Doktora
4. **Mesleki Kıdem**
   ☐ 1–5 yıl
   ☐ 6–10 yıl
   ☐ 11–15 yıl
   ☐ 16–20 yıl
   ☐ 21 yıl ve üzeri
5. **Görev Yapılan Okul Türü**
   ☐ Ortaokul
   ☐ Lise

İKİNCİ BÖLÜM

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İngilizce öğretimini ve genel ölçme-değerlendirme anlayışını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Bu modelin önceki programlardan farklılaştığını düşündüğünüz yönler nelerdir?
- Ölçme-değerlendirme yaklaşımını yeterli buluyor musunuz? Neden?
- Uygulamada güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

……

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan yöntemleri yeterli buluyor musunuz?
- Sınıf ortamında bu becerinin ölçülmesi sizce ne kadar uygulanabilir?
- Objektif değerlendirme yapılabildiğini düşünüyor musunuz?

……

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Dinleme becerisinin ölçülmesinde kullanılan araçlar yeterli midir?
- Öğrencilerin seviyelerine uygun ölçme yapılabildiğini düşünüyor musunuz?
- Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?

……

4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Okuma becerisinin ölçülmesinde hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
- Ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Anlama ve yorumlama becerilerinin yeterince ölçüldüğünü düşünüyor musunuz?

……

5. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler yeterli midir?
- Süreç temelli değerlendirme yapılabildiğini düşünüyor musunuz?
- Geri bildirim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

……

TR90 BÖLGESİ İÇİNDEKİ İLLERDE BULUNAN PATOLOJİ LABORATUVAR TEKNİKLERİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ENVANTERLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İclal ŞAHİN (Birinci yazar)[1]

[1]Öğr. Gör. Dr., Avrasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

, 0000-0002-5340-1081

Özet

Öğrenme bireyden bireye farklılaşmaktadır (Başbay, Bıyıklı, & Demir, 2018; Otrar & Kuyucak, 2019; Doğan, Kılınç, & Aksu-Yıldırım, 2022; Kara, 2025). Öğrenmedeki farklılıklarla ortaya çıktığı bildirilen kavram olan öğrenme stili kavramı Kolb tarafından öne sürülmüş ve bireyin öğrenirken kullandığı yöntem ve teknikleri tanımlamak için kullanılmıştır. (Kavuk & Çoban, 2021; Idkhan & Idris, 2021; Kiriş-Avaroğulları & Şaman, 2020; Başbay, Bıyıklı, & Demir, 2018). 2024-2028 TR90 Doğu Karadeniz Bölge Planı'na bakıldığında beşeri sermayenin geliştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmakta ve teorik-uygulamalı eğitim alan sağlık öğrencilerinin nasıl öğrendiklerinin bilinmesinin akademik başarılarını artıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Tr90 bölgesindeki illerde bulunan Patoloji Laboratuvar Teknikleri programı öğrencilerinin öğrenme stil envanterlerinin boylamsal olarak değerlendirilmesidir. Çalışma nicel araştırma yaklaşımı olarak planlanmış olup veri toplama aracı olarak Türkçe uyarlaması Evin Gencel (2007) tarafından yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri 3 kullanılmaktadır (Gencel, 2006). Çalışmanın evreni Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda eğitim öğretim gören Patoloji Laboratuvar Teknikleri programı öğrencileri olup çalışmanın örneklemini 2025-2027 eğitim öğretim yıllarında Tr90 bölgesi içinde yer alan Ordu, Giresun, Gümüşhane, Trabzon, Rize ve Artvin illerindeki vakıf ve devlet üniversitelerindeki Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda eğitim öğretim gören 144 Patoloji Laboratuvar Teknikleri programı öğrencileri olması planlanmaktadır. Toplanan verilerin istatiksel çözümlemelerine geçmeden önce öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinden aldıkları puanlar hesaplanacak öğrenme biçimleri puanları ortaya çıkarılacaktır. Ardından birleştirilmiş puanlar hesaplanarak adayların baskın öğrenme stilleri belirlenecektir. Ölçeklerden elde edilen veriler ile frekans ve % değer tabloları oluşturulacaktır. Çalışmanın veri toplama süreci halen devam ettiğinden bulgular henüz olgunlaşmamıştır.

Anahtar kelimeler: öğrenme stil envanteri, patoloji laboratuvar öğrencisi, boylamsal

Abstract

It is obligatory for your abstracts to be in the range of 200-400 words, and to have the name and surname, place of work, field of study, e-mail addresses and mandatory ORCID numbers of all authors in the paper. All letters in the title should be capitalized and centered. Margins should be 2 cm. Font should be set as Times New Roman, 12 pt and single line spacing (6 pt first, then 6 pt). At least three keywords should be written. You must send your abstracts in word/doc format to the relevant congress e-mail address. It is obligatory for your abstracts to be in the range of 200-400 words, and to have the name and surname, place of work, field of study, e-mail addresses and mandatory ORCID numbers of all authors in the paper. All letters in the title should be capitalized and centered. Margins should be 2 cm. Font should be set as Times New Roman, 12 pt and single line spacing (6 pt first, then 6 pt). At least three keywords should be written. You must send your abstracts in word/doc format to the relevant congress e-mail address. It is obligatory for your abstracts to be in the range of 200-400 words, and to have the name and surname, place of work, field of study, e-mail addresses and mandatory ORCID numbers of all authors in the paper. All letters in the title should be capitalized and centered. Margins should be 2 cm. Font should be set as Times New Roman, 12 pt and single line spacing (6 pt first, then 6 pt). At least three keywords should be written. You must send your abstracts in word/doc format to the relevant congress e-mail address. It is obligatory for your abstracts to be in the range of 200-400 words, and to have the name and surname, place of work, field of study, e-mail addresses and mandatory ORCID numbers of all authors in the paper. All letters in the title should be capitalized and centered. Margins should be 2 cm. Font should be set as Times New Roman, 12 pt and single line spacing (6 pt first, then 6 pt). At least three keywords should be written. You must send your abstracts in word/doc format to the relevant congress e-mail address.

Keywords: Keyword, keyword, keyword

TÜBİTAK 4004 KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN "SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR GELECEĞE DOĞRU: DUYARLI GİRİŞİMCİLER OKULU" PROJESİ HAKKINDA KATILIMCI GÖRÜŞLERİ

PARTICIPANT FEEDBACK ON THE PROJECT "TOWARDS A SUSTAINABLE FUTURE: SCHOOL FOR CONSCIOUS ENTREPRENEURS" CONDUCTED UNDER TUBITAK 4004

Hakan İSKENDER[1], Volkan SELÇUK[2], Canan ÇOLAK SEYMEN[3]

[1]Dr. / Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-7124-8220

[2]Öğretmen / Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-1968-1550

[3]Dr. / Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-0800-7157

Özet

Bu araştırmada, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında yürütülen Sürdürülebilir Bir Geleceğe Doğru: Duyarlı Girişimciler Okulu adlı projenin uygulanma sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Proje, lise düzeyindeki gençlerin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda İklim Eylemi (SKA 13), Açlığa Son (SKA 2) ve Temiz Su ve Sanitasyon (SKA 6) konularında farkındalık kazanmalarını ve sürdürülebilirlik odaklı girişimcilik anlayışı geliştirmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Giresun, Trabzon, Rize, Gümüşhane ve Bayburt illerindeki fen liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören 11. sınıf düzeyindeki toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, proje uygulamasının ardından katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş, öğrenci görüşleri belirli kodlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bulgular, projenin öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine çok boyutlu katkılar sağladığını göstermektedir. Katılımcıların projeye katılmalarında en önemli motivasyon kaynaklarının kişisel gelişim ve girişimcilik alanında bilgi edinme isteği olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en fazla ilgi gösterdikleri etkinliğin girişimcilik temelli eğitimler olduğu, en önemli gördükleri sürdürülebilir kalkınma amacının ise Açlığa Son olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca proje sürecinin, öğrencilerin sürdürülebilirlik ve girişimcilik ilişkisine yönelik farkındalıklarını artırdığı, geleceğe ilişkin vizyon geliştirmelerine katkı sunduğu ve kariyer planlamaları üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar, proje süresinin uzatılması, gezi ve saha çalışmalarının artırılması, program yoğunluğunun azaltılması ve bazı etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma, sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik temelli eğitim uygulamalarının lise öğrencileri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu ve benzer projelerin planlanmasında öğrenci görüşlerinin önemli bir geri bildirim kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir girişimcilik, lise öğrencileri, TÜBİTAK 4004.

Abstract

This study aims to examine student opinions regarding the implementation process of the project titled Towards a Sustainable Future: School for Conscious Entrepreneurs, conducted under the TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools call. The project was designed to support high school students in gaining awareness on Climate Action (SDG 13), Zero Hunger (SDG 2), and Clean Water and Sanitation (SDG 6) in line with the United Nations Sustainable Development Goals and to develop a sustainability-focused entrepreneurial mindset. The research was conducted using a case study design within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of a total of 30 11th-grade students attending science high schools and vocational and technical Anatolian high schools in the provinces of Giresun, Trabzon, Rize, Gümüşhane, and Bayburt in the Eastern Black Sea Region. Data was collected through semi-structured interviews conducted with participants following the project implementation. The data obtained was analyzed using thematic analysis, and student opinions were classified within specific codes and themes. The findings indicate that the project provided multidimensional contributions to students' personal, social, and academic development. It was determined that the most important motivational factors for participants in joining the project were personal development and the desire to gain knowledge in the field of entrepreneurship. It was found that the activity that attracted the most interest from students was entrepreneurship-based training, and that the most important sustainable development goal they identified was Ending Hunger. Furthermore, it was understood that the project process increased students' awareness of the relationship between sustainability and entrepreneurship, contributed to their development of a vision for the future, and had an impact on their career planning. Participants made suggestions regarding extending the project duration, increasing field trips and fieldwork, reducing the intensity of the program, and revisiting some activities. In conclusion, the research reveals that education practices based on sustainable development and entrepreneurship have a meaningful impact on high school students and that student opinions are an important source of feedback when planning similar projects.

Keywords: Sustainable development, sustainable entrepreneurship, high school students, TUBITAK 4004.

1. GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma kavramı, 1970'li yıllardan itibaren küresel ölçekte tartışılmaya başlanmıştır. Çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutları birlikte ele alan bir yaklaşım olarak zamanla daha fazla önem kazanan kavramın uluslararası düzeyde kuramsal çerçevesi, Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından yayımlanan Brundtland Raporu ile belirginleşmiştir. Buna göre sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma biçiminde tanımlanmıştır (United Nations, 1987). Bu yaklaşım, ekonomik büyüme kadar doğal kaynakların korunmasını, toplumsal eşitliğin gözetilmesini ve çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasını da içeren çok boyutlu bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin hayata geçirilebilmesi, sadece politika üretimi ya da kurumsal düzenlemelerle sınırlı değildir. Bunun yanında bireylerin bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde dönüşüm yaratacak eğitim süreçlerini de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, bireysel öğrenme çabalarının tek başına yeterli olmadığı, toplumsal ölçekte ortak bir bilinç ve kolektif sorumluluk anlayışının geliştirilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Barrett ve Sorensen, 2015; Barrett, 2016). Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, söz konusu dönüşümün küresel yol haritasını oluşturmuştur. Yoksulluğun sona erdirilmesi, açlığın azaltılması, temiz suya erişim, iklim değişikliği ile

mücadele ve eşitsizliklerin giderilmesi gibi temel hedefleri bir araya getirmiştir (United Nations, 2015).

Sürdürülebilir kalkınmanın yaşama geçirilebilmesinde eğitimin özel bir yeri bulunmaktadır. UNESCO başta olmak üzere uluslararası kuruluşlar, öğrencilerin sürdürülebilirlik odaklı bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirilmesini geleceğin dünyasının inşası açısından önemli görmektedir (Barrett, 2016). Bu noktada eğitim, bireylerin çevresel sorunları tanıyan, toplumsal ihtiyaçları fark eden, eleştirel düşünebilen ve çözüm üretebilen aktif öznelere dönüşmesini sağlayan bir araç hâline gelmektedir. Özellikle gençlerin erken yaşlardan itibaren sürdürülebilirlik bilinciyle yetiştirilmesi, uzun vadede hem bireysel yaşam eylemlerinin hem de toplumsal kalkınma yaklaşımlarının dönüşümüne katkı sağlayabilmektedir.

Sürdürülebilir bir gelecek açısından en önemli unsurlardan biri, sınırlı doğal kaynakların bilinçli ve sorumlu biçimde kullanılmasıdır. Kaynakların korunması, enerji tüketimi, üretim biçimleri, çevresel duyarlılık ve tüketim alışkanlıkları gibi birçok değişkenle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma, insan davranışıyla bağlantılı etik ve toplumsal bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmelidir. Doğru tüketim davranışları ve çevreye duyarlı yaşam biçimlerinin gelişmesi ise bilgi düzeyi kadar girişimci, yenilikçi ve toplumsal sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesiyle mümkündür.

Bu bağlamda son yıllarda önem kazanan kavramlardan biri de sürdürülebilir girişimciliktir. Sürdürülebilir girişimcilik, ekonomik değer üretimini çevresel koruma ve toplumsal fayda ile birlikte ele alan bir girişimcilik anlayışını ifade etmektedir. Hockerts ve Wüstenhagen'e (2010) göre sürdürülebilir girişimcilik, çevresel ve toplumsal sorunlara yenilikçi çözümler üreterek sürdürülebilir dönüşüme katkı sunan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Ballı'ya (2019) göre ise sürdürülebilir girişimcilik, mevcut girişimcilik kültürü ile sürdürülebilirliğin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarının bütünleştirilmesi sonucunda toplumun gereksinimlerini ve çevre sorumluluklarını da gözeten, bugünden geleceğin dünyasını inşa etmeyi amaçlayan bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu yönüyle sürdürülebilir girişimcilik, klasik girişimcilik anlayışından farklı olarak kâr merkezli olmayıp etki merkezli bir bakış açısına dayanmaktadır.

Sürdürülebilir girişimciliğin gelişebilmesi için sürdürülebilir kalkınma eğitiminin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Barrett ve Sorensen (2015), sürdürülebilir girişimciliğin temel koşullarından birinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu eğitim süreci; iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik, tüketim alışkanlıkları, doğal kaynakların korunması ve toplumsal sorumluluk gibi temalara odaklanmakta, bireylerin davranışlarında geleceğe yönelik olumlu değişim oluşturmayı hedeflemektedir (Teksöz vd., 2014). Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma eğitimi, gençlerin sorunları fark etmesinin yanında bu sorunlara yönelik çözüm üretme ve uygulamaya koyma kapasitesini de güçlendirmektedir.

Bununla birlikte literatürdeki araştırmalar, gençlerin küresel sorunlara ilişkin farkındalık düzeylerinin istenen seviyede olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle iklim değişikliği, gıda güvencesizliği ve su kaynaklarının azalması gibi temel sorunlara yönelik farkındalığın sınırlı olduğu; bu konularda verilen eğitimin çoğu zaman yüzeysel kaldığı belirtilmektedir (Atik ve Doğan, 2019; Goel vd., 2023). Benzer biçimde girişimcilik eğitimi alanındaki çalışmalar, gençler arasında girişimcilik eğilimlerinin eğitim yoluyla artırılabildiğini, ancak mevcut eğitim sisteminin bu konuda yeterli fırsatlar sunmadığını göstermektedir (Aydın ve Er, 2015; Bakır, 2020). Bu durum, sürdürülebilir kalkınma ile girişimcilik eğitimini bir araya getiren, uygulamalı ve deneyim temelli programlara duyulan gereksinimi artırmaktadır.

Bu gereksinimden hareketle geliştirilen **Sürdürülebilir Bir Geleceğe Doğru: Duyarlı Girişimciler Okulu** projesi, lise düzeyindeki öğrencilerin Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde bilinç kazanmalarını ve bu hedeflere yönelik çözüm üretme potansiyellerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında özellikle **Açlığa Son (SKA 2),**

Temiz Su ve Sanitasyon (SKA 6) ve İklim Eylemi (SKA 13) temalarına odaklanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin bu alanlarda hem farkındalık geliştirmeleri hem de sürdürülebilirlik eksenli girişimcilik anlayışı kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca projede, öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorumluluğu merkeze alan bir girişimcilik yaklaşımı geliştirmelerine katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, söz konusu proje uygulamasının ardından katılımcı öğrencilerin deneyimlerini, kazanımlarını, ilgilerini ve önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin projeye katılma motivasyonları, en fazla ilgi gösterdikleri etkinlikler, önemsedikleri sürdürülebilir kalkınma amaçları, girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisine dair değerlendirmeleri ile proje sürecine yönelik genel görüşlerinin incelenmesi, benzer eğitim uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik temelli eğitim programlarının lise öğrencileri üzerindeki yansımalarını ortaya koyarak hem ilgili literatüre hem de gelecekte planlanacak uygulamalara katkı sunmayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgu, süreç, program ya da grubun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desenidir. Bu desen, araştırmacıya gerçek yaşam bağlamı içinde güncel bir durumu ayrıntılı biçimde ele alma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada incelenen durum, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları destekleme programı kapsamında Trabzon ilinde 16-21 Haziran 2025 tarihlerinde yürütülen Sürdürülebilir Bir Geleceğe Doğru: Duyarlı Girişimciler Okulu adlı projenin uygulama süreci sonrasında katılımcı öğrencilerin projeye ilişkin görüşleridir. Araştırmada, öğrencilerin proje sürecine yönelik deneyimlerinin, algılarının, kazanımlarının ve önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Giresun, Trabzon, Rize, Gümüşhane ve Bayburt illerindeki fen liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Proje kapsamında toplam 30 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin 15'i fen lisesi, 15'i mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma amacına uygun niteliklere sahip bireylerin önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda seçilmesini temel almaktadır (Palinkas vd., 2015).

Katılımcı seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Projeye katılımın gönüllülük esasına dayanması,
- Katılımcılar için veli izninin alınmış olması,
- Öğrencilerin seyahat ve etkinlik katılımını engelleyecek bir sağlık probleminin bulunmaması,
- Öğrencilerin daha önce herhangi bir TÜBİTAK 4004 projesine katılmamış olmaları.

Bunlara ek olarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine, çevresel sorunlara ve girişimcilik süreçlerine ilgi duyan öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile toplumsal ve çevresel duyarlılıklarına ilişkin özellikler de dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında fen lisesi ve mesleki-teknik lise öğrencilerinin bir araya getirilmesiyle farklı bilgi ve beceri profillerine sahip

öğrenciler arasında etkileşim ve karşılıklı öğrenme ortamı oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcı grubunun kız ve erkek öğrenciler arasında dengeli bir dağılım göstermesine dikkat edilerek kapsayıcı bir yapı gözetilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden belirlenmiş soru çerçevesi doğrultusunda görüşmeyi yürüttüğü fakat gerektiğinde katılımcının verdiği yanıtlara bağlı olarak ek sorular yöneltebildiği esnek bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymak açısından nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Polat, 2022).

Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formu, projenin temel odak alanları ve katılımcı deneyimleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları; öğrencilerin projeye katılım motivasyonları, proje sürecinde dikkatlerini çeken etkinlikler, sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin değerlendirmeleri, girişimcilik ve sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri, projede edindikleri bilgilerin günlük yaşam ve kariyer planlarıyla bağlantısı ile projeye ilişkin genel değerlendirme ve önerilerini kapsayacak biçimde düzenlenmiştir. Soruların açık, anlaşılır ve katılımcıların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla ön uygulama gerçekleştirilmiş ve bu süreç sonunda soru formuna son şekli verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşmeler proje uygulamasının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 20–30 dakika sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, proje uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların proje sürecine ilişkin kişisel deneyimlerini, öğrendiklerini, dikkatlerini çeken unsurları ve geliştirilmesini önerdikleri yönleri ayrıntılı biçimde ifade etmelerine imkân tanınmıştır. Görüşme sürecinde her katılımcıya aynı temel sorular yöneltilmiş fakat gerekli görülen durumlarda katılımcı yanıtlarını derinleştirmek amacıyla ek sorular sorulmuştur. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla her öğrenci K1, K2, K3 … biçiminde kodlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel veriler içerisinde tekrar eden örüntülerin, anlam birimlerinin ve ortak temaların belirlenmesine dayanan sistematik bir analiz yaklaşımıdır. Bu kapsamda, öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı biçimde incelenmiş, daha sonra katılımcı ifadeleri anlamlı veri parçalarına ayrılarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar benzerlik ve ilişkilerine göre sınıflandırılmıştır. Böylece daha üst düzey temalar elde edilmiştir. Elde edilen temalar, araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Analiz sürecinde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek oluşturulan tema ve kodların veriyle ilişkisi görünür kılınmıştır. Bu yolla hem katılımcı görüşlerinin özgün yapısı korunmuş hem de araştırma bulgularının daha açıklayıcı olması sağlanmıştır.

2.6. Etik İlkeler

Araştırma sürecinde gönüllülük, gizlilik ve katılımcı haklarının korunması temel etik ilkeler olarak gözetilmiştir. Katılımcı öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, gerekli veli izinleri alınmış ve öğrenci kimlikleri kodlanarak anonimlik sağlanmıştır. Araştırma raporlamasında katılımcı isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın etik uygunluğu, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve çalışmaya ilişkin etik kurul izni E-81614018-050.04-2500024246 sayılı karar ile alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, proje uygulamasının tamamlanmasının ardından katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiş ve katılımcı ifadeleri benzer içerikler doğrultusunda kodlanarak temalar altında toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara 6 açık uçlu soru yöneltilmiş ve yanıtlar frekans dağılımları ile değerlendirilmiştir. Bazı katılımcı ifadeleri birden fazla tema altında kodlandığından tablolardaki frekans toplamları katılımcı sayısını aşabilmektedir. Katılımcılar raporlamada K1, K2, K3 ... biçiminde kodlanmıştır.

3.1. Projeye katılım motivasyonlarına ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen ilk soru, projeye katılmaya karar verirken hangi unsurların kendilerini en fazla motive ettiğini belirlemeye yöneliktir. Analiz sonuçları, öğrencilerin projeye katılımında özellikle kişisel gelişim beklentisi ile girişimcilik alanında bilgi edinme isteğinin öne çıktığını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların proje sürecine öğrenme ve kendini geliştirme amacıyla dâhil olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Projeye katılım motivasyonlarına ilişkin temalar

Temalar	Frekans	Örnek İfade
Kişisel Gelişim	15	*K14: Kendimi yeni bir ortamda hayal ettim ve bu eğitimin işime yarayacağına karar verdim.*
Girişimcilik konusunda bilgi edinme	11	*K35: Sürdürülebilirlik ve girişimcilik hakkında etkinliklere katılmak, yeni bir ortamda bulunmak*
Aile Etkisi	1	*K21: Annemin suyun korunumu ile ilgili projede görev alması*
Öğretmen Desteği	4	*K25: Proje ekibinde görev alan öğretmenlerimin yönlendirmesi*
Sosyal Etkileşim	6	*K36: Önemli insanlarla tanışıp sohbet etmek.*

Tablo 1 incelendiğinde, kişisel gelişim temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunu girişimcilik konusunda bilgi edinme ve sosyal etkileşim temaları izlemektedir. Bulgular, projenin öğrenciler tarafından bireysel gelişim, yeni bilgi edinme ve sosyal öğrenme fırsatı olarak algılandığını göstermektedir.

3.2. İlgi çekici bulunan etkinliklere ilişkin bulgular

İkinci görüşme sorusunda katılımcılardan proje sürecinde en çok ilgilerini çeken etkinliği belirtmeleri istenmiştir. Analiz sonuçları, girişimcilik odaklı eğitimin öğrenciler üzerinde en

yüksek etkiyi yarattığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra saha temelli ve uygulamalı etkinliklerin de dikkat çektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Proje sürecinde en çok ilgi çeken etkinliklere ilişkin temalar

Temalar	Frekans	Örnek İfade
Müze gezisi	3	*K14: En çok cumartesi eğlendim çünkü müze gezisi vardı*
Tohum Etkinliği	3	*K35: Çiçek ekmek yaşanabilir bir dünya için gerekli*
Karadeniz Su kalitesi araştırması ve çevresel sağlık incelemesi etkinliği	10	*K31: Karadeniz su kalitesi araştırması ve çevresel sağlık incelemesi. Çünkü kendi ellerimizle suyun denizde ve derede ne kadar temiz olduğunu ölçtük.*
Girişimcilik eğitimi	20	*K7: Tunç Vidinli kesinlikle. Çünkü geleceğe dair neleri değiştirebileceğimi anladım.*
Küresel fikirler çalıştayı	7	*K11: Küresel Fikirler Çalıştayı, tartışma ortamı ve bir gurupla araştırma yapmak güzeldi.*
Kanvas İş Modeli Etkinliği	9	*K3: Kanvas İş modeli. Çünkü beyin fırtınası yapmanın beni geliştirdiğini ve eğlendirdiğini hissettim.*

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların en fazla ilgi gösterdiği etkinlik girişimcilik eğitimi olmuştur. Bu bulgu, projenin sürdürülebilirlik ile girişimcilik arasında kurmayı hedeflediği ilişkinin öğrenci düzeyinde karşılık bulduğunu göstermektedir. Ayrıca saha çalışmaları ve uygulamalı etkinliklerin de yüksek düzeyde ilgi çekmesi, deneyim temelli öğrenme etkinliklerinin proje bağlamında etkili olduğunu düşündürmektedir.

3.3. Öğrencilerin önemli gördükleri sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların proje sürecinde öğrendikleri sürdürülebilir kalkınma amaçları arasında en önemli gördükleri temayı belirlemeleri istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin özellikle açlıkla mücadele konusunu öncelikli bir küresel sorun olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin en önemli gördükleri sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin temalar

Temalar	Frekans	Örnek İfade
Açlığa Son	14	*K33: Açlığa son. Çünkü çağımızın en büyük sorunu bu ve bu denli bir soruna milyonlarca çözüm olabileceğini öğrendim.*
Su Kıtlığı	8	*K27: Su Kıtlığı. Bu konuda saha çalışmaları daha fazla.*
Temiz Su	7	*K19: Temiz su ve sanitasyon. Yaşamın devam etmesi için çok önemli ve yaşam tehlikede olduğu için daha önemliydi.*

Sudaki Yaşam	3	*K1: Sudaki yaşam. Çünkü yaptığımız bazı basit eylemlerin suyu büyük oranda kirlettiğini ve canlı yaşamını olumsuz etkilediğini öğrendik.*

Tablo 3'e göre öğrencilerin en fazla üzerinde durdukları amaç Açlığa Son olmuştur. Bu bulgu, proje kapsamında ele alınan küresel sorunların öğrenciler tarafından sadece çevresel bir mesele olarak düşünülmediğini, bunun yanında toplumsal adalet ve yaşam koşullarıyla ilişkili bir problem olarak değerlendirildiğini göstermektedir. İklim eylemi ile temiz su ve sanitasyon temalarının da önemli düzeyde vurgulanması, proje içeriğinin çok boyutlu bir farkındalık oluşturduğunu düşündürmektedir.

3.4. Girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisine dair algılara ilişkin bulgular

Dördüncü görüşme sorusunda katılımcılara, girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisine dair öğrendiklerinin kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Bulgular, öğrencilerin bu ilişkiyi en çok vizyon kazanma ve geleceğe yönelik bakış açısının gelişmesi bağlamında değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisine dair öğrenci görüşleri

Temalar	Frekans	Örnek İfade
Çevreyi koruma gerekliliği	3	*K10: Girişimciler sürdürülebilirlikleri korumalıdır ki dünyamızı koruyabilelim.*
Günlük hayata dair farkındalığın gelişmesi	7	*K30: Her ikisi de dünyadaki hayatın devamlılığı için oldukça önemli. Bir arada olmadıkları zaman yaşamın kaliteli olmayacağını fark ettim.*
Vizyon kazanma	13	*K38: Vizyon kazandım. Öğrendiklerimle beraber hedefim en tepe.*
Mesleki Yönelim	6	*K9: İlerde seçeceğim meslek ile ilgili fikir edindim.*
Mesleki Risk	4	*K5: İş modeli kurmanın risklerini de görmüş oldum.*

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün proje sayesinde geleceğe ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirdiği anlaşılmaktadır. Girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisinin çevresel sorumluluk, mesleki yönelim ve günlük yaşam uygulamaları ile ilişkili biçimde anlamlandırıldığı görülmektedir.

3.5. Projede edinilen bilgilerin günlük yaşam ve kariyerle ilişkisine dair bulgular

Beşinci soruda katılımcılardan projede öğrendikleri bilgilerin gelecekteki kariyerleri ve günlük yaşamları ile nasıl bir bağlantı kurduğunu açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, projenin özellikle kişisel gelişim ve kariyer planlaması üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Projede edinilen bilgilerin günlük yaşam ve kariyerle ilişkilendirilmesine dair temalar

Temalar	Frekans	Örnek İfade

Kişisel gelişime katkı	17	*K2: Gelecek mesleğimde kendimi nasıl geliştirebilirim gibi bir mesaj aldım ve günlük yaşamdaki olaylara bakış açım değişti.*
Kariyer hedeflerine katkı	9	*K13: Kendime hiç düşünmediğim kariyer hedefleri belirledim, artık daha önemli planlarım oldu.*
Sürdürülebilir kaynak kullanımına katkısı	6	*K24: Dünyadaki bütün kaynakları nasıl kötü bir şekilde tükettiğimizi anladım, bu kaynakları korumak zorundayız.*

Tablo 5'te en yüksek frekansın kişisel gelişime katkı temasında toplandığı görülmektedir. Bu durum, projenin öğrencilerde öz değerlendirme, gelecek planlama ve yaşam uygulamalarını yeniden düşünme yönünde etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

3. 6. Projeye yönelik genel değerlendirme ve geliştirme önerilerine ilişkin bulgular

Son görüşme sorusunda katılımcılardan projeye ilişkin genel değerlendirmelerini ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri yönleri belirtmeleri istenmiştir. Bulgular, öğrencilerin projeyi genel olarak olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte programın süresi, yoğunluğu ve etkinlik dağılımına ilişkin bazı iyileştirme önerileri sunduklarını göstermektedir.

Tablo 6. Projeye yönelik genel değerlendirme ve geliştirme önerileri

Temalar	**Frekans**	**Örnek İfade**
Gezi etkinlikleri artırılmalı	17	*K7: Proje her şey çok güzeldi. Daha fazla gezi yapılabilirdi hatta yapılmalı.*
Proje süresi artırılmalı	12	*K23: Çok iyi vakit geçirdim, hem eğlendim hem öğrendim. Keşke daha uzun sürseydi.*
Canva eğitimi kaldırılmalı	15	*K24: Bütün eğitimler güzeldi ama Canva eğitiminde biraz sıkıldım.*
Saha çalışmaları artırılmalı	9	*K2: Sahaya giderek bizzat yaptığımız etkinliklerde çok eğlendik.*
Program yoğunluğu azaltılmalı	6	*K13: Proje çok faydalı oldu, fakat çok yoğun ders programı yorucu oldu.*

Tablo 6'da yer alan bulgular, öğrencilerin proje sürecini genel olarak yararlı ve geliştirici bulduklarını göstermektedir. Özellikle gezi ve saha temelli etkinliklerin artırılmasına yönelik talepler, uygulamalı öğrenmenin öğrenciler üzerinde daha güçlü bir etki bıraktığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, bazı etkinliklerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir arada olarak değerlendirildiğinde, proje uygulamasının öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalıklarını artırdığı, girişimcilik kavramını toplumsal ve çevresel sorumluluk perspektifiyle yeniden düşünmelerine katkı sağladığı ve kişisel gelişim, kariyer planlaması ile sosyal etkileşim alanlarında çok boyutlu kazanımlar oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin önerileri, benzer projelerin gelecekte daha uzun süreli, daha fazla saha ve gezi etkinliği içeren ve öğrenci ilgi

düzeyine göre dengelenmiş bir program yapısıyla planlanmasının yararlı olacağını göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında yürütülen Sürdürülebilir Bir Geleceğe Doğru: Duyarlı Girişimciler Okulu adlı projenin uygulanma sürecine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular, projenin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma, girişimcilik ve kişisel gelişim alanlarındaki farkındalıklarını çok boyutlu biçimde desteklediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin projeye kendilerini geliştirme, yeni deneyimler kazanma ve geleceğe ilişkin bakış açılarını genişletme motivasyonuyla katıldıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların projeye katılım motivasyonları incelendiğinde, en belirgin iki unsurun kişisel gelişim ve girişimcilik konusunda bilgi edinme isteği olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin projeye pasif katılımcılar olmak yerine kendi gelişim süreçlerini destekleyecek bir öğrenme fırsatı olarak yaklaştıklarını göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, gençlere sunulan etkileşimli ve uygulamalı eğitim ortamlarının onların küresel sorunlara yönelik çözüm geliştirme kapasitelerini artırabileceğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Yuan vd.., 2021). Öğrencilerin proje sürecine bilinçli bir yönelim göstermeleri, benzer nitelikteki eğitim programlarının gençlerin öz-yeterlik algıları ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğrencilerin en fazla ilgi gösterdikleri etkinliğin girişimcilik temelli eğitimler olması, projenin temel amaçlarından biri olan sürdürülebilirlik odaklı girişimcilik bilincinin oluşturulması bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Farklı okul türlerinden gelen öğrencilerin girişimcilik eğitimine yüksek ilgi göstermesi, söz konusu içeriğin farklı akademik ve mesleki yönelimlere sahip bireylere de hitap edebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik temelli öğrenme etkinliklerinin gençler açısından dikkat çekici ve anlamlı bulunduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim eğitim süreçlerinde kullanılan etkileşimli yöntemlerin ve uygulama temelli çalışmaların öğrencilerin ilgisini artırdığı, risk algısını geliştirdiği ve kolektif yeterlik duygularını desteklediği belirtilmektedir (Hensel vd.., 2022). Bunun yanında proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Tarhan ve Gülmez, 2021; McGowan ve Bell, 2022).

Katılımcıların en önemli gördükleri sürdürülebilir kalkınma amacının Açlığa Son olması, öğrencilerin küresel sorunları değerlendirirken doğrudan insan yaşamını tehdit eden temel ihtiyaç alanlarına öncelik verdiklerini göstermektedir. Açlık temasının öne çıkması, projenin bu konuda öğrenciler üzerinde güçlü bir farkındalık oluşturduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgu, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı sosyal adalet, yaşam hakkı ve küresel eşitsizlikler bağlamında değerlendirdiklerini göstermesi bakımından da önemlidir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen sürdürülebilir kalkınma amaçları, çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutların birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır (United Nations, 2015). Bu doğrultuda, öğrencilerin açlık sorununu öncelikli bir alan olarak görmeleri, sürdürülebilir kalkınmanın insani boyutuna yönelik duyarlılıklarının geliştiğine işaret etmektedir.

Araştırmada girişimcilik ve sürdürülebilirlik ilişkisine yönelik öğrenci görüşlerinde en sık vurgulanan temanın vizyon kazanma olması, proje sürecinin öğrencilerin sürdürülebilirlik ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi geleceğe yönelik bakış açıları, hedef belirleme ve yaşam planlarını yeniden değerlendirme çerçevesinde ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sürdürülebilirlik ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi geleceğe dönük bir bakış açısı geliştirme, hedef belirleme ve yaşam planlarını yeniden değerlendirme çerçevesinde ele almaları, bu tür eğitimlerin dönüştürücü potansiyeline işaret etmektedir. Bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma

eğitiminin bireylerde uzun süreli etki bırakabileceğini ve farklı bakış açıları kazandırabileceğini ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Ada vd., 2023). Bunun yanında girişimcilik eğitiminin toplumsal sorumluluk ve çevresel duyarlılık temelinde ele alınmasının öğrencilerin gelecek tasavvurlarını zenginleştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin proje süresince edindikleri bilgilerin gelecek kariyerleri ve günlük yaşamlarıyla ilişkisine dair görüşleri incelendiğinde, en sık vurgulanan unsurun kişisel gelişime katkı olduğu görülmüştür. Bu durum, projenin öğrencilerin kendilerini değerlendirme, yaşam tarzlarını sorgulama ve gelecek hedeflerini yeniden yapılandırma süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Benzer biçimde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin öğrencilerin çevre, toplum ve ekonomi temelli konulara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Ada vd., 2023). Öğrencilerin günlük yaşam ile kariyer planlaması arasında bağ kurmaları, proje kazanımlarının davranış ve yönelim düzeyinde de anlamlı sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de öğrencilerin proje sürecine yönelik geliştirme önerileridir. Katılımcıların gezi etkinliklerinin ve saha çalışmalarının artırılmasını istemeleri, uygulamalı ve deneyime dayalı öğrenme etkinliklerini daha etkili bulduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri öğrenme ortamlarında daha yüksek düzeyde anlam kurduklarını düşündürmektedir. Buna karşılık proje süresinin uzatılması yönündeki görüşler, programın öğrenciler tarafından yararlı ve ilgi çekici bulunduğunu; program yoğunluğunun azaltılması yönündeki geri bildirimler ise öğrenme sürecinin daha dengeli ve öğrenci merkezli biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle Canva eğitimine yönelik olumsuz geri bildirimler, her etkinliğin öğrencilerin beklenti ve gereksinimleriyle aynı düzeyde örtüşmeyebileceğini, dolayısıyla içerik planlamasında öğrenci profili, ilgi düzeyi ve işlevsellik gibi unsurların daha dikkatli değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik temelli eğitim uygulamalarının lise öğrencileri üzerinde kişisel, sosyal ve akademik düzeylerde etkili sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Ancak bu etkilerin daha güçlü ve kalıcı biçimde ortaya çıkabilmesi için proje içeriklerinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması, uygulamalı öğrenme boyutunun güçlendirilmesi ve öğrenme süreçlerinin daha dengeli bir zaman planlamasıyla yürütülmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Sürdürülebilir Bir Geleceğe Doğru: Duyarlı Girişimciler Okulu adlı proje kapsamında yürütülen eğitim ve etkinliklerin, katılımcı lise öğrencileri üzerinde olumlu ve çok boyutlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, projenin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalıklarını artırdığını, girişimcilik kavramına ilişkin bakış açılarını geliştirdiğini ve kişisel gelişim süreçlerine anlamlı katkılar sunduğunu göstermiştir. Katılımcıların projeye katılma nedenlerinin başında kişisel gelişim ve girişimcilik alanında bilgi edinme isteğinin gelmesi, öğrencilerin bu tür bilimsel ve eğitsel faaliyetleri kendi gelişimleri açısından önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Proje sürecinde en fazla ilgi gören etkinliğin girişimcilik eğitimi olması, sürdürülebilirlik eksenli girişimcilik yaklaşımının gençler açısından dikkat çekici ve işlevsel bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en önemli gördükleri sürdürülebilir kalkınma amacının Açlığa Son olarak öne çıkması ise projenin katılımcılarda toplumsal sorunlara ilişkin güçlü bir duyarlılık geliştirdiğine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin girişimcilik ve sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi en çok vizyon kazanma çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, proje sürecinin öğrencilerde onların geleceğe yönelik düşünme biçimlerini ve kariyer planlamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde öğrencilerin projede edindikleri bilgileri

günlük yaşamları ve gelecek hedefleriyle ilişkilendirmeleri, eğitim sürecinin yaşamla bağlantılı ve dönüştürücü bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların proje süresine, etkinlik çeşitliliğine ve program yoğunluğuna ilişkin geri bildirimleri, benzer uygulamaların daha etkili hâle getirilebilmesi için dikkate alınması gereken önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle saha çalışmaları ve gezi etkinliklerine yönelik yüksek ilgi, uygulamalı öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu araştırma, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir girişimcilik temelli proje uygulamalarının lise öğrencilerinin bilgi, farkındalık, tutum ve gelecek yönelimleri üzerinde anlamlı katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularından hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle benzer projelerde uygulamalı öğrenme süreçleri güçlendirilerek gezi, saha çalışması, gözlem ve atölye temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Proje içerikleri hazırlanırken öğrencilerin yaş, ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Tüm etkinliklerin öğrenci deneyimi açısından işlevsel ve anlamlı olmasına özen gösterilmelidir. Program yoğunluğu, öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmeli ve öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak amacıyla etkinlikler arasında daha dengeli bir zaman dağılımı sağlanmalıdır. Sürdürülebilir kalkınma amaçları, günlük yaşamla ve yerel sorunlarla ilişkilendirilecek biçimde ele alınmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşam uygulamalarına aktarmaları kolaylaştırılabilir. Girişimcilik eğitimleri ise ekonomik kazanç odaklı geleneksel yaklaşımların ötesine geçirilerek çevresel sorumluluk, toplumsal fayda ve etik duyarlılık bağlamında yapılandırılmalıdır.

Bunun yanı sıra gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı bölgelerden ve farklı okul türlerinden daha geniş katılımcı gruplarıyla çalışmalar yürütülerek bulguların çeşitlendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrenci görüşlerinin yanı sıra öğretmen, proje yürütücüsü ve veli görüşleri de alınarak çok boyutlu değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Düşük ilgi gören etkinlikler ise öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmalı ya da proje amaçlarıyla daha güçlü ilişki kuracak biçimde revize edilmelidir.

5. KAYNAKLAR

Ada, Ş., Gültekin, S. Ö., & Gönenç, H. (2023). Dönüşümcü liderlik bağlamında sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 6*(3), 187-202.

Atik, A. D., & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences, 3*(1), 84-100.

Aydın, S., & Er, B. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi, 1*(2), 87-105. https://doi.org/10.20979/ueyd.182898

Bakır, Y. (2020). *Z kuşağı öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesinde girişimcilik eğitiminin rolü: Nizip ilçesindeki lise öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Ballı, A. (2019). Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir girişimcilik ve Türkiye'de sürdürülebilir girişimcilik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(29), 464-483. https://doi.org/10.20875/makusobed.586555

Barrett, A. M. (2016). Measuring learning outcomes and education for sustainable development: The new education development goal. In W. C. Smith (Ed.), *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice* (pp. 101-114). Symposium Books.

Barrett, A. M., & Sorensen, T. B. (2015). System level indicators for an education sustainable development goal: Exploring possibilities for the teachers target. Paper presented at the 13th International Conference on Education and Development, Oxford, United Kingdom.

Cansever, İ. H. (2021). Sürdürülebilir kalkınma ve sağlık: Türkiye'nin 2023 hedefleri ile karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 24*(3), 633-650.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.

Hockerts, K., & Wüstenhagen, R. (2010). Greening Goliaths versus emerging Davids: Theorizing about the role of incumbents and new entrants in sustainable entrepreneurship. *Journal of Business Venturing, 25*(5), 481-492. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.01.002

McGowan, V., & Bell, P. (2022). "I now deeply care about the effects humans are having on the world": Cultivating ecological care and responsibility through complex systems modelling and investigations. *Educational and Developmental Psychologist, 39*, 116-131. https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2027212

Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544.

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 161-182.

Teksöz, G., Ertürk, E., & Lise, Y. (2014). *Sürdürülebilir kalkınma eğitimi için biyosfer rezervleri: Camili'de yaşam*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Ankara.

United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development*, General Assembly Resolution 42/187, 11.

Yuan, X., Yu, L., & Wu, H. (2021). Awareness of sustainable development goals among students from a Chinese senior high school. *Education Sciences, 11*(9), 458. https://doi.org/10.3390/educsci11090458

DUAL SPEAKİNG CONTEXTS İN EFL LEARNİNG: A QUALİTATİVE STUDY OF MOTİVATİON, ANXİETY, AND CLASSROOM TRANSFER

Adem DEMİR

Abstract

The current qualitative study explores how English as a Foreign Language (EFL) learners experience motivation, emotional regulation, autonomy, and perceived transfer across formal speaking classes and informal speaking clubs. Nine learners with experience in formal classes and informal speaking clubs participated in semi-structured interviews. Data were analyzed using thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) framework. The findings indicate clear contextual contrasts for most participants. Formal speaking classes were generally associated with achievement-oriented and externally regulated motivation linked to assessment, obligation, and career relevance. Speaking clubs, in contrast, fostered intrinsic motivation driven by enjoyment, social interaction, psychological safety, and perceived personal growth. Most participants reported higher anxiety and reduced autonomy in formal classrooms, while informal settings promoted confidence, freedom of expression, and risk-taking. Participants with sufficient formal classroom exposure perceived positive transfer effects from the speaking club to classroom participation. They reported increased willingness to speak, reduced fear of mistakes, and greater communicative comfort. Learners also emphasized the value of more interactive and learner-centered practices in formal instruction. The study reveals the complementary roles of formal and informal speaking environments and suggests that integrating emotionally supportive and autonomy-enhancing practices into classroom instruction may strengthen learner engagement and oral communication development.

Introduction

Previous research has consistently demonstrated the pedagogical value of out-of-class speaking activities in EFL contexts. Informal speaking environments provide learners with opportunities for authentic communication beyond the constraints of structured classroom instruction. These environments increase exposure to spontaneous language use and meaningful interaction. Empirical evidence indicates that participation in such contexts contributes positively to learners' fluency, vocabulary development, pronunciation accuracy, and self-confidence (Coşkun, 2016). Real-life communicative exchanges activate linguistic knowledge flexibly and support the development of pragmatic awareness, which textbook-based instruction often cannot provide.

From an affective perspective, emotional variables such as anxiety, motivation, and self-confidence strongly influence language performance. According to Krashen's Affective Filter Hypothesis, low anxiety and positive emotional states facilitate language acquisition, while stress and fear inhibit performance. Informal speaking contexts often reduce evaluative pressure and promote emotional comfort. These conditions support sustained oral participation. Research on English speaking clubs confirms increases in psychological safety, peer support, and willingness to communicate (Suryanto et al., 2025). Learners in such environments take communicative risks more readily, negotiate meaning more effectively, and sustain interaction without fear of negative evaluation.

Self-Determination Theory provides further explanation for motivational patterns in informal learning spaces. The theory emphasizes autonomy, competence, and relatedness as central psychological needs underlying intrinsic motivation. Speaking clubs offer greater topic choice, peer interaction, and learner ownership of learning processes. These features support motivational persistence and engagement. Previous studies associate participation in extracurricular speaking clubs with emotional support, equal participation opportunities, and stronger motivational engagement (Liana et al., 2024).

Recent scholarship also emphasizes the bridging role of extracurricular speaking programs between formal instruction and authentic language use. Demiröz (2025) shows that structured informal programs support communicative competence, psychological well-being, and social interaction. These outcomes strengthen the transfer of speaking confidence into classroom participation. Such findings indicate that informal learning environments function as complementary extensions of classroom pedagogy rather than peripheral enrichment activities.

Despite increasing empirical support for informal speaking environments, most studies examine speaking clubs or extracurricular programs as isolated contexts. Research rarely explores how learners experience formal speaking classes and informal speaking clubs simultaneously. Limited evidence exists on how these dual environments interact in shaping motivation, anxiety regulation, autonomy development, and behavioral transfer. Few qualitative studies document learners' comparative reflections across both contexts within the same instructional period.

The present qualitative study responds to this gap. It examines how EFL learners compare and interpret their experiences across formal speaking classes and informal speaking clubs. The study focuses on motivational orientations, emotional responses, perceived autonomy, and perceived transfer of speaking behaviors between learning environments. Semi-structured interviews provide detailed insight into how complementary learning spaces jointly influence learner engagement and speaking development.

3. Method

3.1 Research Design

3.1 Research Design

A qualitative descriptive research design was adopted to explore EFL learners' motivational experiences across formal speaking classes and informal speaking clubs. Qualitative description was selected because it allows rich, low-inference representation of participants' perceptions while preserving the authenticity of their lived experiences (Sandelowski, 2000; Kim et al., 2017). The design prioritizes participants' voices and experiential meanings rather than theory generation or experimental control, making it particularly suitable for examining affective and contextual dimensions of language learning such as motivation, anxiety, confidence, autonomy, and perceived behavioral transfer (Creswell & Poth, 2018).

The study focused on learners who were simultaneously engaged in both formal speaking courses and an informal speaking club, enabling direct within-participant comparison across learning environments. This dual-context exposure allowed participants to reflect comparatively on emotional regulation, engagement patterns, interactional comfort, and learning agency. Semi-structured interviews were selected as the primary data collection method because they facilitate consistency across participants while allowing flexibility for elaboration, clarification, and exploration of emergent themes (Kvale & Brinkmann, 2009;

Merriam & Tisdell, 2016). This approach supports in-depth examination of learners' subjective interpretations and meaning construction within authentic educational contexts.

3.2 Participants

The study involved nine EFL learners enrolled in formal speaking courses and actively participating in an informal speaking club within the same academic period. Participants were selected through convenience sampling based on accessibility and consistent participation in both learning contexts. This sampling strategy is appropriate for exploratory qualitative inquiry aiming to capture experiential depth rather than statistical generalization (Patton, 2015; Creswell & Poth, 2018).

All participants had attended the speaking club for approximately three months alongside their formal instruction, providing sufficient exposure to both environments to support reflective comparison. Participants represented mixed proficiency levels ranging from lower-intermediate to upper-intermediate English proficiency. Pseudonyms were assigned to all participants to protect confidentiality and privacy throughout data analysis and reporting in accordance with ethical research standards (Israel & Hay, 2006).

3.3 Data Collection Instrument and Procedure

Data were collected using a semi-structured interview protocol consisting of eight core questions focusing on motivational orientations, emotional experiences (confidence and anxiety), perceived autonomy, social interaction patterns, and perceived transfer between learning contexts. The interview questions were designed to align directly with the research objectives while allowing participants to provide illustrative examples and personal reflections.

Interviews lasted approximately 20- 25 minutes and were conducted either in Turkish or English depending on participant preference to facilitate expressive clarity and minimize linguistic constraint. All interviews were audio-recorded with participant consent and transcribed verbatim for analysis. Transcripts were reviewed for accuracy prior to coding. Participants were encouraged to elaborate freely and provide concrete examples when relevant.

3.4 Data Analysis

The data were analyzed through thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) six-phase framework: (1) familiarization with the data, (2) initial code generation, (3) theme construction, (4) theme review, (5) theme definition and naming, and (6) reporting. Thematic analysis was selected due to its flexibility in identifying patterns across qualitative datasets while allowing both inductive and deductive analytic movement (Braun & Clarke, 2019).

During familiarization, transcripts were read multiple times to achieve holistic understanding. Initial coding involved labeling meaningful segments related to affective experiences, motivational drivers, autonomy perceptions, interaction patterns, and transfer processes. Coding combined deductive categories derived from the research questions and inductive patterns emerging from participant narratives (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Codes were iteratively refined and grouped into higher-order themes through constant comparison across cases (Glaser & Strauss,1967). Theme coherence and distinctiveness were examined through repeated review cycles. Analytic memos were used to document coding decisions and emerging interpretations, supporting analytic transparency and reflexivity (Saldaña, 2016). Cross-case pattern consistency was examined to enhance interpretive stability.

4. Results

The qualitative analysis yielded five interrelated themes: (1) differential motivational orientation across learning contexts, (2) emotional climate and anxiety regulation, (3) perceived autonomy and freedom of expression, (4) perceived transfer of confidence and participation, and (5) learner-generated improvement suggestions.

4.1 Differential Motivational Orientation Across Learning Contexts

Participants described distinct motivational drivers in formal speaking classes and informal speaking clubs. Formal classroom motivation was commonly associated with achievement goals, academic progress, career relevance, and teacher expectations. Several participants emphasized performance visibility and obligation as primary motivators in formal settings.

"Seeing that I speak well and making a difference motivates me." (P1)

"I speak because it is compulsory and necessary for my career." (P4)

"Passing the course and getting the reward of my effort motivates me." (P8)

In contrast, motivation in the speaking club context was primarily driven by enjoyment, social interaction, personal development, and confidence growth. Participants highlighted the presence of games, friendships, supportive peers, and relaxed interaction as motivating elements.

"Fun is part of it." (P1)

"New words, friendships, self-confidence, and teacher support motivate me." (P2)

"Game-based activities increase my confidence." (P6)

Most participants reported stronger motivation in the informal environment due to its interactive and emotionally supportive nature. A small number of learners reported balanced motivation across both contexts.

"The interactive and fun environment motivates me more." (P4)

"It doesn't matter for me; both motivate me." (P2)

4.2 Emotional Climate and Anxiety Regulation

Participants consistently reported higher anxiety and tension in formal speaking classes, often attributing discomfort to crowded classrooms, evaluation pressure, and fear of mistakes. Several learners indicated that stress interfered with spontaneous speech production.

"Because the class is crowded, I feel nervous and make mistakes." (P1)

"In formal environments, stress is more dominant." (P6)

"The classroom feels tense because there is necessity and obligation." (P7)

In contrast, the speaking club was perceived as emotionally safe and relaxing. Learners emphasized comfort, confidence, and reduced fear of negative evaluation.

"I feel more relaxed and confident in the club." (P6)

"The speaking club increases confidence and reduces anxiety." (P8)

Some participants noted that interpersonal dynamics could moderate emotional comfort.

"If someone disturbs others, it can break confidence." (P3)

4.3 Perceived Autonomy and Freedom of Expression

Learners reported substantially greater autonomy in the speaking club compared to formal classrooms. Speaking clubs allowed topic choice, spontaneous expression, and voluntary participation.

"I feel completely free in the club." (P1)

"Everyone can express ideas freely in the speaking club." (P4)

"I feel more free because I volunteer in the speaking club." (P3)

Formal classes were perceived as more teacher-controlled and structured.

"In formal settings, freedom is very limited." (P7)

"The teacher controls the topic in class." (P8)

4.4 Perceived Transfer of Confidence and Participation

Most participants reported positive transfer effects from the speaking club to formal classroom participation. Learners indicated increased confidence, reduced fear of mistakes, improved comfort during speaking, and greater willingness to participate.

"It helped me speak more comfortably." (P1)

"My participation increased and I feel more confident." (P5)

"I no longer fear making mistakes." (P7)

Several learners emphasized the supportive social structure and mentor guidance as contributing factors.

"Everyone shares the same purpose and the mentor guides the topics." (P9)

A minority of participants reported limited or indirect transfer due to minimal formal classroom exposure.

4.5 Learner-Generated Improvement Suggestions

Participants suggested that motivation could be strengthened through increased interactivity, extended speaking time, game-based learning, and smaller group discussions in formal classes. For speaking clubs, learners recommended broader participation opportunities and more diverse interaction.

"Formal lessons should be more interactive and enjoyable." (P5)*"Small group discussions would be beneficial."* (P7)

"Speaking time should be extended in class." (P9)

"Mistakes should be allowed in formal settings." (P3)

5. Discussion

The present study explored how EFL learners experience and interpret motivation, emotional regulation, autonomy, and perceived transfer across formal speaking classes and informal speaking clubs. The findings reveal clear contextual contrasts that shape learner engagement and speaking behavior and demonstrate the complementary pedagogical roles of structured instruction and informal communicative spaces.

First, the results indicate that motivation in formal classrooms is primarily driven by achievement-oriented and external factors such as course requirements, performance visibility, teacher encouragement, and career relevance. In contrast, motivation in speaking clubs is largely intrinsic and is supported by enjoyment, peer interaction, emotional comfort, and perceived personal growth. This pattern aligns with Self-Determination Theory, which identifies autonomy, competence, and relatedness as central determinants of intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000). Speaking clubs appear to satisfy these psychological needs more effectively than formal classrooms and support sustained engagement and willingness to communicate.

The emotional dimension functions as a key factor that shapes speaking behavior. Participants consistently report higher anxiety and tension in formal classrooms, especially due to crowded environments and evaluative pressure. In contrast, speaking clubs are perceived as psychologically safe environments where learners feel relaxed, confident, and less afraid of making mistakes. These findings support Krashen's Affective Filter Hypothesis, which states that low anxiety facilitates language performance and acquisition, whereas high stress constrains communicative output (Krashen, 1982). Previous studies also report lower anxiety and higher confidence in informal speaking environments (Coşkun, 2016; Suryanto et al., 2025).Autonomy and freedom of expression further distinguish the two contexts. Learners report greater control over topic selection, participation pace, and self-expression in speaking clubs. Formal classes, in contrast, are perceived as teacher-directed and structurally constrained. Autonomy plays a critical role in sustaining motivation and learner agency in language learning contexts (Deci & Ryan, 2000). The higher level of autonomy in informal settings supports engagement and reduces emotional tension. One of the most significant findings relates to the perceived transfer of confidence and participation from the speaking club to the formal classroom. Most participants report increased willingness to speak, reduced fear of errors, and improved comfort during classroom interaction after participation in the speaking club. These transfer effects support previous research showing that extracurricular speaking programs strengthen the connection between informal practice and formal academic performance (Demiröz, 2025). Unlike earlier studies that examine informal learning in isolation, the present study captures learners' simultaneous engagement in both contexts and provides comparative insight into how affective and motivational gains influence classroom behavior. Learners' suggestions clarify additional pedagogical implications. Participants express a need for more interactive, game-based, and discussion-oriented practices in formal classes. They also recommend broader participation opportunities and smaller group formats in speaking clubs. These preferences emphasize the importance of instructional design that balances structure, autonomy, emotional safety, and communicative authenticity. Overall, the findings suggest that informal speaking clubs function as effective affective and motivational environments that complement formal instruction. Formal classes remain necessary for structured learning and academic development. Informal environments strengthen confidence, risk tolerance, and sustained engagement. These gains support improved classroom participation and communicative competence. Integrating selected elements of informal pedagogy into formal curricula may enhance learner motivation and oral performance.

REFERENCES

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Coşkun, A. (2016). Benefits of out-of-class speaking activities for EFL students. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1448–1464.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demiröz, E. (2025). Augmenting in-class learning: The role of extracurricular speaking programs in EFL curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 15*(1), 104–131. https://doi.org/10.31704/15914743

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine Publishing.

Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists.* Sage.

Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health, 40*(1), 23–42. https://doi.org/10.1002/nur.21768

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press.

Liana, J. S., Sari, R. K., & Salsabila, M. (2024). The benefits of joining English speaking club as an extracurricular activity: A case study at MA Patra Mandiri Plaju. *Explora: Journal of Educational and Language Research, 10*(2). https://doi.org/10.51622/explora.v10i2.2480

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.

Suryanto, S., Rahayu, D., Shinjee, B., & Alsolami, T. (2025). Fostering 21st-century communication: Students' views on English club as a speaking platform. *Teaching English as a Foreign Language Journal, 4*(1), 69–83. https://doi.org/10.12928/tefl.v4i1.1424

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health, 23*(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4

THE ROLE OF TEACHERS IN FOSTERING JUSTICE, RIGHTS, AND RESPONSIBILITY AWARENESS WITHIN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC SCHOOL CULTURE AND TEACHER LEADERSHIP

DEMOKRATİK OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA ADALET, HAK VE SORUMLULUK BİLİNCİNİN OLUŞUMUNDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Ersin Eren AKGÖZ (Birinci yazar)[1]

[1]Dr., Ayten Tekışık Ortaokulu, Eğitim Yönetimi,

https://orcid.org/0000-0002-4606-6086

Özet

Bu araştırma, demokratik okul kültürü bağlamında adalet, hak ve sorumluluk bilincinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin rolünü ve bu süreci şekillendiren öğretmen liderliği pratiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazında demokratik okul kültürü çoğunlukla okul iklimi ve yönetsel katılım boyutlarıyla ele alınmakla birlikte, değer aktarımının sınıf düzeyinde öğretmen liderliği üzerinden nasıl yapılandığına ilişkin nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı bulgular sunarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubunu Ankara ilinde altı farklı okulda görev yapan on iki öğretmen ile altı okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örneklemesi doğrultusunda farklı branş ve hizmet sürelerine sahip bireyler arasından seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, etik ve dönüşümcü öğretmen liderliği davranışlarının öğretmenlerin değer aktarımına yönelik tutum ve uygulamaları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin adil, şeffaf ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerde güven ve motivasyonu artırdığı; bu durumun da adalet, hak ve sorumluluk değerlerinin sınıf ortamına daha etkili biçimde yansıtılmasını sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin değer aktarımında hikâye anlatımı, tartışma ve örnek olay analizleri gibi etkileşim temelli pedagojik yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte zaman yetersizliği ve materyal eksikliği gibi yapısal engellerin demokratik okul kültürünün sürdürülebilirliğini sınırladığı ortaya konmuştur.

Sonuç olarak çalışma, demokratik okul kültürünün yalnızca normatif bir değerler bütünü değil, okul liderliği ve öğretmen pratikleri aracılığıyla okul yaşamında yeniden üretilen çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Demokratik okul kültürü, değer eğitimi, adalet, hak, sorumluluk, öğretmen liderliği, etik liderlik

Abstract

The research was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of twelve teachers and six school principals working in six different schools in Ankara. Participants were selected through maximum variation sampling to ensure diversity in terms of subject areas and years of professional experience. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

Findings indicate that ethical and transformational teacher leadership behaviors have a decisive influence on teachers' attitudes and practices regarding value transmission. School principals' fair, transparent, and supportive leadership approaches were found to enhance teachers' trust and motivation, thereby facilitating the effective integration of justice, rights, and responsibility values into classroom practices. Teachers reported a preference for interaction-based pedagogical methods such as storytelling, discussion, and case study analysis in transmitting values. However, structural barriers such as time constraints and lack of materials were identified as limiting factors for the sustainability of democratic school culture.

In conclusion, the study demonstrates that democratic school culture is not merely a normative set of values but rather a multidimensional process that is continuously reproduced in school life through leadership and teacher practices.

Keywords: Democratic school culture, Values education, Justice, Rights, Responsibility, Teacher leadership, Ethical leadership

DISTRIBUTED LEADERSHIP AS A CLIMATE ARCHITECT: A QUALITATIVE ANALYSIS OF COLLABORATION AND INSTRUCTIONAL INNOVATION IN MULTILINGUAL EDUCATION

İKLİM MİMARI OLARAK DAĞITILMIŞ LİDERLİK: ÇOK DİLLİ EĞİTİMDE İŞ BİRLİĞİ VE YENİLİKÇİ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ NİTEL ANALİZİ

Ersin Eren AKGÖZ (Birinci yazar)[1]

[1]Dr., Ayten Tekışık Ortaokulu, Eğitim Yönetimi,

https://orcid.org/0000-0002-4606-6086

Özet

Bu nitel durum çalışması, dağıtılmış liderliğin çoklu yabancı dil programlarında iş birliği, psikolojik iklim ve öğretimsel yenilikleri nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. James P. Spillane'ın (2006) dağıtılmış liderlik kuramı ve Peter Gronn'un (2002) kolektif liderlik perspektiflerinden hareketle, liderlik konum temelli bir otorite olarak değil, gündelik rutinlere gömülü etkileşimsel ve örgütsel bir pratik olarak kavramsallaştırılmıştır. Veriler, 18 İngilizce ve Almanca öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve refleksif tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular dört ana tema ortaya koymaktadır: (1) dağıtılmış koordinasyon olarak liderlik, (2) müzakere edilen bölümler arası iş birliği, (3) yenilik için aracılık eden bir koşul olarak psikolojik iklim ve (4) kolektif ve bağlamsal olarak sınırlı bir süreç olarak yenilik. Sonuçlar, doğrusal bir liderlikten yeniliğe modeli yerine, liderliğin işbirlikçi etkileşimi yapılandırarak ve psikolojik güvenliği şekillendirerek öğretimsel yeniliği dolaylı biçimde etkilediği döngüsel bir ilişkisel sistemi işaret etmektedir. Yenilik, kolektif olarak müzakere edilen problem çözme süreçleri aracılığıyla ortaya çıkmakta ve müfredat ile sınav kısıtları tarafından sınırlandırılmaktadır. Çalışma, dağıtılmış liderlik literatürüne liderliği örgütsel bir altyapı olarak yeniden çerçeveleyerek, okul iklimini aracılık eden bir katman olarak konumlandırmakta ve yeniliği bireysel değil ilişkisel olarak inşa edilen bir olgu şeklinde kavramsallaştırarak katkı sunmaktadır. Çok dilli program liderliği ve iklim aracılı yenilik süreçlerine yönelik gelecekteki araştırmalar için çıkarımlar tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Dağıtılmış liderlik; okul iklimi; öğretmenler arası iş birliği; öğretimsel yenilik; çoklu yabancı dil eğitimi

Abstract

This qualitative case study investigates how distributed leadership shapes collaboration, psychological climate, and instructional innovation within multilingual foreign language programs in secondary schools. Drawing on distributed leadership theory (Spillane, 2006) and collective leadership perspectives (Gronn, 2002), leadership is conceptualized not as positional authority but as an interactional and organizational practice embedded in everyday routines. Data were generated through semi-structured interviews with 18 English and German language teachers and analyzed using reflexive thematic analysis. The findings reveal four interrelated themes: (1) leadership as distributed coordination, (2) collaboration as a negotiated cross-departmental practice, (3) psychological climate as a mediating condition for innovation, and (4) innovation as a collective and contextually bounded process. Rather than supporting a linear leadership-to-innovation model, the results indicate a recursive relational system in which leadership indirectly influences instructional innovation by structuring collaborative interaction and shaping psychological safety. Innovation emerges through collectively negotiated problem-solving processes and remains bounded by curriculum and examination constraints. The study advances distributed leadership scholarship by reframing leadership as organizational infrastructure, positioning school climate as a mediating layer, and conceptualizing innovation as relationally constructed rather than individually enacted. Implications for multilingual program leadership and future research on climate-mediated innovation processes are discussed.

Keywords: Distributed leadership; school climate; teacher collaboration; instructional innovation; multilingual foreign language education

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN DAĞILIMI: BAŞLANGIÇ VE ORTA SEVİYE MATERYALLERİ ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR İNCELEME

Öğr. Gör. Gizem TÜRE

İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
ORCID ID: 0000-0002-6409-6027

ÖZET

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) süreçlerinde temel materyal niteliği taşıyan Yeni İstanbul (A1-B2) ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rolleri açısından eleştirel bir süzgeçten geçirmeyi amaçlamaktadır. Dil öğretimi, sadece dilbilgisi kurallarının aktarımı değil; aynı zamanda hedef kültürün hiyerarşilerini ve değer yargılarını içeren "gizil bir müfredatın" sunulması sürecidir. Çalışma kapsamında; mekânsal temsil, mesleki hiyerarşi ve dilbilimsel yapılar üzerinden yapılan nitel analizler sonucunda, kitaplarda eril bir tahakküm olduğu saptanmıştır. Bulgular, kadınların büyük oranda özel alana (ev, mutfak) ve yardımcı statüdeki mesleklere hapsedildiğini; erkeklerin ise kamusal alanın, karar verici mekanizmaların ve rasyonel aklın tek temsilcisi olarak kurgulandığını göstermektedir. Özellikle dil seviyesi ilerledikçe, yeterlilik fiili gibi muktedir olmayı temsil eden yapıların eril karakterlerle özdeşleşmesi ve tarihsel/entelektüel başarı öykülerinde kadınların görünmez kılınması, dildeki "sembolik şiddeti" kanıtlar niteliktedir. Sonuç olarak, ders kitaplarında sunulan bu geleneksel cinsiyet temsilinin, modern Türkiye'nin sosyolojik gerçekliğiyle çeliştiği saptanmış ve daha eşitlikçi bir dil öğretimi için revizyon önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ), Toplumsal Cinsiyet, Gizil Müfredat, Yeni İstanbul Seti, Eleştirel Dil Analizi, Nitel İnceleme.

OECD ÜLKELERİNDE SOSYOEKONOMİK DURUM İLE MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN PISA 2022 VERİLERİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ*

Furkan KABADAYI [1], Furkan DEMİR [2]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID-ID: 0009-0006-8724-4412

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Matematik Eğitimi, ORCID-ID: 0000-0003-3740-8088

Özet

Eğitimde fırsat eşitliğinin temel göstergelerinden biri olan sosyoekonomik durumun, öğrencilerin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. OECD tarafından yürütülen PISA araştırmalarında sosyoekonomik durum; ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve evdeki eğitimsel kaynakların bir bileşimi olan ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü) indeksi ile temsil edilmektedir. PISA araştırmalarında matematik başarısı ise öğrencilerin performansını daha isabetli bir şekilde tahmin edebilmek amacıyla on ayrı olası değer (PVMATH) olarak raporlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, PISA 2022 verileri ışığında 34 OECD ülkesinde 15 yaş grubu öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri seti olarak PISA 2022 uygulamasına katılan 34 OECD ülkesinin verileri kullanılmıştır. Çalışmanın değişkenleri ESCS indeksi ve on ayrı matematik yeterlik puanlarıdır (PV1MATH–PV10MATH). Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla her bir PVMATH değeri için ayrı ayrı Pearson korelasyon analizleri yapılmış ve elde edilen katsayıların aritmetik ortalaması alınarak her ülke için bir korelasyon değeri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, incelenen 34 OECD ülkesinin tamamında sosyoekonomik durum ile matematik başarısı arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Korelasyon katsayılarının (r) ülke bazında 0,314 ile 0,497 arasında değiştiği görülmüştür. Sosyoekonomik durum ile başarı arasındaki ilişkinin Fransa ($r = 0,497$), Çekya ($r = 0,496$) ve Slovakya'da ($r = 0,495$) diğer ülkelere göre daha güçlü olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Norveç ($r = 0,314$), Meksika ($r = 0,328$) ve Kanada'da ($r = 0,329$) ise bu ilişki diğer ülkelere göre daha zayıf bulunmuştur. Türkiye özelinde ise, korelasyon katsayısı $r = 0,359$ olarak hesaplanmış ve buna göre ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm OECD ülkelerinin genel örneklemi üzerinden hesaplanan ortalama korelasyon katsayısı ise $r = 0,386$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular, tüm OECD coğrafyasında sosyoekonomik imkânları yüksek olan öğrencilerin matematik testlerinde daha yüksek performans sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları 2022 öncesi PISA verilerine dayalı olarak yapılan çalışmaların sonuçları ile birlikte çok sayıda yerel çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle bu çalışma ile öğrencilerin ailelerinden gelen ekonomik ve kültürel imkânların matematik başarıları ile ilişkili olduğu düşüncesinin PISA 2022 verilerinden yapılan çıkarımlarla yeniden doğrulandığı söylenebilir. Bu çalışmanın bir sonraki adımı, değişkenlerin birbirini ne düzeyde etkilediğine ilişkin testler yapmak ve nitel çalışmalarla bu ilişkinin veya etkinin nedenlerini araştırmak olabilir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2022, ESCS, Matematik Başarısı, Sosyoekonomik Durum, Korelasyon.

Not: Bu bildiri Furkan KABADAYI'nın Dr. Öğr. Üyesi Furkan DEMİR danışmanlığında yürütülen ve devam eden "PISA 2022 Verileri ile OECD Ülkelerinde Sosyoekonomik Durumun Matematik Başarısını Yordama Gücünün İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ULUSAL KİMLİK VE DEĞERLERİN İNŞASI: TÜRK HAVACILIK TARİHİ FARKINDALIĞINA DAYALI OYUN TEMELLİ BİR ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Esra Arslan[1], Asya Berin GÜNALAN[2], Defne AYTEKİN[3], Şevval TAŞDELEN[4]

[1]Öğretmen, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim,

https://orcid.org/0000-0002-1675-8612

[2]Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim,

0009-0008-4264-840X

[3]Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim,

0009-0009-8232-6904

[4]Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim, 0009-0009-0331-4201

Özet

Teknolojik gelişmeler yalnızca teknik bir süreç değil; toplumsal yapıyı doğrudan etkileyen kültürel, ekonomik ve siyasal boyutları olan önemli dönüşüm unsurlarıdır. Toplumun ortak geçmişi, kuşaklar arasında aktarılan değerlerin taşıyıcısıdır. Türk havacılık tarihi farkındalığı tarihsel bilgi sunmakla kalmayıp; kolektif hafızanın geleceğe taşınması, ulusal kimlik ve milli değerlerin içselleştirilmesi, gelecek vizyonu, bilimsel düşünme, problem çözme becerisi, teknoloji farkındalığı sağlayarak önemli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin Türk havacılık tarihine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve ulusal kimlik inşası ile değer gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanan oyun temelli öğrenmenin etkisini incelemektir. Çalışma, kolektif hafıza kuramına dayandırılarak tarihsel havacılık mirasını kültürel belleğin aktarımı ve ulusal bilincin geliştirilmesi için pedagojik bir araç olarak kavramsallaştırmaktadır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel aşamada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Ankara'da öğrenim gören 412 lise öğrencisine uygulanmıştır. Veriler, betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Nitel aşamada ise belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen eğitsel bir kutu oyunu 18 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler içerik analizi (kodlama, kategorileştirme ve frekans analizi) yoluyla çözümlenmiştir. Nicel bulgular, öğrencilerin Türk havacılık tarihine ve bu tarihin ulusal değerlerle ilişkisine dair farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Özellikle katılımcıların hiçbirinin Türkiye'nin ilk kadın pilotu ya da ilk yerli helikopterine ilişkin temel bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Müdahale sonrasında ise katılımcıların kolektif hafıza bağlamında ulusal bilinç, aidiyet duygusu, toplumsal motivasyon, yerli üretim farkındalığı, özgüven ve bilim-teknoloji ilişkisine yönelik farkındalıklarında artış gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, tarihsel kültürel mirasın oyun temelli öğrenme yoluyla aktarılmasının değerler eğitimi ve kimlik inşası süreçlerinde etkili bir pedagojik strateji olduğunu göstermektedir. Çalışma, ulusal miras eğitimi bağlamında kolektif hafıza kuramı ile oyun temelli pedagojiyi bütünleştirerek literatüre katkı sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda geliştirilen eğitsel oyunun dijital ortama uyarlanması ve farklı demografik gruplarda uzunlamasına etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: kolektif hafıza kuramı, Türk havacılık tarihi, değerler eğitimi

F(x); FİNANSAL OKURYAZARLIK FONKSİYONU: BİLSEM ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİM VE TASARRUF ALIŞKANLIKLARININ İSTATİSTİKSEL MODELLEMESİ

Seda PAŞAOĞLU[1], Bilal BURTUL[2], Zeynep Neva SOLMAZ[3] ,Mustafa Aras DÜZGÜN[4] , Ayşe Öykü ÇINKI[5]

[1]Uzman Öğretmen, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi, matematik eğitimi,
ORCID: 0009-0005-6825-8299
[2]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,
ORCID: 0009-0000-9372-8145
[3]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,
ORCID: 0009-0003-5913-7255
[4]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,
ORCID: 0009-0007-5973-047X
[5]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,
ORCID: 0009-0006-1029-8578

Bu projenin temel amacı, BİLSEM lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini çok boyutlu olarak ölçmek ve değerlendirmektir. Finansal Okuryazarlık Ölçeği aracılığıyla öğrencilerin Para Yönetim Özyeterlik Algısı Bölümü, Para Yönetim Davranışları Bölümü, Finansal Bilgi Bölümü, Finansal Eğitim Bölümü alt boyutlarındaki yeterlilikleri belirleyip; sosyo-demografik özelliklerle finansal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda BİLSEM öğrencilerine yönelik finansal okuryazarlık eğitim önerileri geliştirmektir. Finansal okuryazarlık, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları ekonomik kararları bilinçli biçimde alabilmeleri için kritik bir beceridir. Özellikle genç yaşlarda kazanılan finansal farkındalık ve tasarruf alışkanlıkları, bireylerin gelecekteki ekonomik refahını doğrudan etkilemektedir. BİLSEM öğrencileri, yüksek bilişsel potansiyelleri nedeniyle karmaşık problem çözme ve analitik düşünme becerilerine sahiptir. BİLSEM'de öğrenim gören lise düzeyindeki (9., 10., 11. ve 12. sınıf) proje grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, 52 BİLSEM proje grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Lise Öğrencileri İçin Finansal Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Gerekli etik izinler alınmıştır. Ölçek, lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup para yönetim özyeterlik algısı ve davranış algısı bölümleri likert ölçek özelliği göstermektedir. Bu bölümler için: ters madde yoktur ve standart kesim noktaları yoktur. Ölçeğin Finansal bilgi bölümü doğru yanlış tipi bir başarı testidir. Burada bilmiyorum seçeneği öğrencilerin rastgele yanıt vermesine engel olmak için konulmuştur. Bu seçeneği işaretleyenlere 0 verilmiştir. Yanlış bir ifadeyi yanlış olarak işaretleyene ve doğru bir ifadeyi doğru olarak işaretleyene 1; diğer işaretlemelere 0 vererek toplam puan hesaplanmıştır. Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracıdır ve bu araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin nicel olarak değerlendirilmesi için uygun bir veri toplama aracıdır. Elde edilen bulgular, hem BİLSEM müfredatına hem de genel lise düzeyindeki finansal okuryazarlık eğitimlerine katkı sağlayacak yeni öğretim içeriklerinin geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Böylece proje, gençlerin finansal farkındalığını artırarak uzun vadede

ekonomik bilinç ve sürdürülebilir mali davranışlar kazanmalarına yönelik önemli bir adım niteliği taşımaktadır. Finansal karar alma becerileri, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ekonomik durumları yönetmeleri için temel bir gereklilik hâline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, gençlerin büyük bir kısmının temel finansal kavramları anlamada ve bilinçli tüketim–tasarruf davranışları geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma BİLSEM lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel ve matematiksel yöntemlerle değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Geliştirilen F(x) finansal okuryazarlık fonksiyonu çalışması öğrencilerin finansal davranışlarını sayısal olarak ifade etmeye yönelik özgün bir yaklaşım sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, ekonomi, bilsem proje öğrencileri

BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL NÖROMİTLERE YÖNELİK İNANIŞLARININ İNCELENMESİ

Seda PAŞAOĞLU[1], Nisa İlke EKSEN[2], Ayşe ÇAKIROĞLU[3] ,Ahmet Tarık NECLİ[4] , Merve KOCA[5]

[1]Uzman Öğretmen, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi, matematik eğitimi,

ORCID: 0009-0005-6825-8299

[2]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,

ORCID: 0009-0001-5491-5658

[3]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,

ORCID: 0009-0004-7973-277X

[4]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi

[5]Öğrenci, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi , matematik eğitimi,

ORCID: 0009-0006-9223-5692

Bu araştırma, BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) öğretmenlerinin eğitsel nöromitlere yönelik inanış düzeylerini belirlemek, bu inanışları etkileyen değişkenleri ortaya koymak ve bu yanlış inanışların azaltılmasına ilişkin öneriler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitsel nöromitler; nörobilim alanındaki bulguların yanlış yorumlanması veya eksik anlaşılması sonucunda ortaya çıkan, öğrenme ve beyin temelli süreçlere ilişkin bilimsel dayanağı zayıf ya da geçersiz iddialardır. Bu tür yanlış inanışlar, öğretim süreçlerinde hatalı uygulamalara ve bilimsel temeli olmayan yöntemlerin yaygınlaşmasına neden olabilmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere çevrim içi ortamda 113 öğretmene "Eğitsel Nöromit Ölçeği" uygulanmış, ayrıca katılımcıların demografik özellikleri, mesleki deneyimleri ve bilimsel yayın takip etme durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü ANOVA ve çoklu regresyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle "öğrenme stilleri", "insanların beyninin yalnızca %10'unu kullandığı" ve "sağ–sol beyin baskınlığı" gibi yaygın nöromitlere yüksek düzeyde inandıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, genel beyin bilgisi düzeyi arttıkça nöromitlere inanma eğiliminin anlamlı biçimde azaldığı belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin büyük ölçüde belirleyici olmadığı; buna karşın bilimsel yayın okuma alışkanlığı ve nörobilim içeriklerine yönelik ilginin daha güçlü yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Ayrıca, nörobilim alanında hizmet içi eğitimlere katılımın da nöromitlere yönelik eleştirel bakış açısını güçlendirdiği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin nörobilim okuryazarlığının artırılmasının yanlış inanışların azaltılmasında kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu doğrultuda BİLSEM öğretmenlerine yönelik nörobilim temelli hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve bilimsel kaynaklara erişimin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel nöromit, BİLSEM öğretmenleri, nörobilim

GLOBAL CITIZENSHIP IN SOCIAL STUDIES EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TOPIC OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KÜRESEL VATANDAŞLIK: ULUSLARARASI ÖRGÜTLER KONUSU ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yasemin COŞKUN[1]

[1]Öğretmen, Battalgazi Şehit Selim Şener Ortaokulu,

https://orcid.org/0000-0003-1287-8489

Özet

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan Uluslararası Örgütler konusunun küresel vatandaşlık eğitimi bağlamında nasıl yapılandırıldığını incelemektir. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ders kitabının "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer alan içerikler analiz edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar arasında öğretim programındaki ilgili kazanımlar ile ders kitabında yer alan metinler, açıklamalar ve uluslararası örgütlere ilişkin içerikler bulunmaktadır. Veriler, küresel vatandaşlık eğitiminin temel boyutları (küresel farkındalık, uluslararası iş birliği, sorumluluk bilinci ve insan hakları duyarlılığı) çerçevesinde betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitabında uluslararası örgütlere geniş yer verildiğini ve Türkiye'nin bu örgütlerle ilişkilerinin "barış", "iş birliği" ve "sorumluluk" kavramları üzerinden sunulduğunu göstermektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler, UNICEF ve Dünya Sağlık Örgütü gibi örgütlerin küresel sorunlara çözüm üretme rolleri vurgulanmaktadır. Bununla birlikte içeriklerin çoğunlukla tanıtıcı bilgi düzeyinde kaldığı, öğrencilerin aktif küresel katılımını destekleyen etkinlik ve sorgulama boyutunun sınırlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, uluslararası örgütler ünitesinin küresel vatandaşlık bilinci kazandırma potansiyeline sahip olduğu; ancak bu potansiyelin öğrencilerin eleştirel düşünme, katılım ve sorumluluk alma becerilerini geliştirecek şekilde zenginleştirilmesine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Çalışmanın, Sosyal Bilgiler öğretim programlarının küresel vatandaşlık boyutunun güçlendirilmesine yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Küresel Vatandaşlık, Uluslararası Örgütler, Doküman İncelemesi.

Abstract

The aim of this study is to examine how the topic of **International Organizations** in the 7th grade Social Studies course is structured within the context of global citizenship education. In the study, the 7th grade Social Studies curriculum published by the Millî Eğitim Bakanlığı and the content included in the "Global Connections" learning domain of the textbook were analyzed. The research was conducted based on a qualitative research approach, and the **document analysis** method was employed. The examined documents included the relevant learning outcomes in the curriculum, as well as the texts, explanations, and content related to international organizations in the textbook. The data were analyzed through **descriptive analysis** within the framework of the main dimensions of global citizenship education (global awareness, international cooperation, sense of responsibility, and sensitivity to human rights). The findings indicate that international organizations are given extensive coverage in the textbook and that Turkey's relations with these organizations are presented through the concepts of "peace," "cooperation," and "responsibility." In particular, the roles of organizations such as the Birleşmiş Milletler, UNICEF, and the Dünya Sağlık Örgütü in producing solutions to global problems are emphasized. However, it was observed that the content mostly remains at the level of introductory information and that activities and inquiry-based dimensions supporting students' active global participation are limited. As a result, it can be stated that the international organizations unit has the potential to foster global citizenship awareness; however, this potential needs to be enriched in ways that enhance students' critical thinking, participation, and responsibility-taking skills. The study is expected to offer recommendations for strengthening the global citizenship dimension of Social Studies curricula.

Keywords: Social Studies Course, Global Citizenship, International Organizations, Document Analysis.

DEVELOPİNG AWARENESS OF RİGHTS, RESPONSİBİLİTY, AND FREEDOM FROM THE PERSPECTİVE OF SOCİAL STUDİES TEACHERS WİTHİN THE FRAMEWORK OF THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATİON MODEL

Maarif Modeli Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gözünden Hak, Sorumluluk ve Özgürlük Bilincinin Geliştirilmesi

Yasemin COŞKUN[1]

[1]**Öğretmen, Battalgazi Şehit Selim Şener Ortaokulu,**

https://orcid.org/0000-0003-1287-8489

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde hak, sorumluluk ve özgürlük bilincinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. TYMM, bireylerin "yetkin ve erdemli" olarak yetişmesini hedefleyen, değer temelli bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu bağlamda hak, sorumluluk ve özgürlük değerleri, demokratik ve etkin vatandaş yetiştirme sürecinde temel bileşenler olarak ele alınmaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda, olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ortaokullarda görev yapan ve TYMM eğitimi almış 10 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin hak, sorumluluk ve özgürlük bilincinin öğrencilerin etkili karar alma, haklarını koruma, başkalarına saygı duyma ve etkin vatandaş olma becerileri açısından önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcılar, TYMM'nin değer temelli yapısının bu bilinci geliştirmede destekleyici olduğunu; özellikle öğrenci merkezli etkinlikler ve günlük yaşamla ilişkilendirilen uygulamaların süreci güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin rol model olmaları, demokratik sınıf ortamı oluşturmaları ve tartışma, örnek olay, beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanmaları da sürecin önemli unsurları olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, ailelerin değer eğitimine yeterince katkı sunamaması, sosyal medyanın olumsuz etkileri ve kalabalık sınıflar süreci zorlaştıran faktörler olarak öne çıkmıştır. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin artırılması, ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması ve okulların fiziki ve teknolojik imkânlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Hak, Sorumluluk, Özgürlük, Sosyal Bilgiler, Değerler Eğitimi

Abstract

The aim of this study is to reveal Social Studies teachers' views on developing students' awareness of rights, responsibility, and freedom within the framework of the Türkiye Century Education Model (TCEM). TCEM presents a value-based educational approach that aims to raise individuals as "competent and virtuous" citizens. In this context, the values of rights, responsibility, and freedom are considered fundamental components in the process of educating democratic and active citizens. The research was conducted using a qualitative research approach and a phenomenological research design. The study group consisted of 10 Social Studies teachers working in public secondary schools affiliated with the Ministry of National Education who had received training on TCEM. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that teachers consider awareness of rights, responsibility, and freedom essential for students in terms of making effective decisions, protecting their rights, respecting others, and becoming active citizens. Participants stated that the value-oriented structure of TCEM supports the development of this awareness; particularly, student-centered activities and practices connected to daily life strengthen the process. Teachers' roles as role models, their efforts to create democratic classroom environments, and the use of instructional methods such as discussion, case studies, and brainstorming were also highlighted as significant factors. However, low levels of students' readiness, limited parental support in value education, the negative influence of social media, and crowded classrooms were identified as challenges in this process. Accordingly, increasing in-service training, organizing awareness programs for families, and improving schools' physical and technological facilities are recommended.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Rights, Responsibility, Freedom, Social Studies, Values Education

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND ENVIRONMENTAL LITERACY SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS1

Dilara EFE2, Hilal KAZU3

2Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 0009-0001-9890-1434

3Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-9380-331X

Özet

Bu çalışma, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır Bu çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle, öğretmen adaylarının hem duygusal hem de çevresel farkındalıklarının artırılmasına katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcılara duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, çevre okuryazarlığı becerilerini belirlemek için ise Yetişkinler için Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçüm aracı da literatürde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, güvenilir araçlar olup, elde edilen veriler betimleyici istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan, ilişkisel tarama modeli, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, Fırat Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri orta-yüksek, çevre okuryazarlığı düzeyleri ise yüksek bulunmuştur. Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekanın çevre okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve çevre alt boyut puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam duygusal zeka puanları da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bölüm değişkenine göre çevresel farkındalık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle matematik bölümündeki öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeyleri bazı bölümlere göre daha düşüktür. Duygusal zeka puanları açısından da bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve özellikle PDR bölümündeki öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Yerleşim yerine göre çevre bilinci ve iyimserlik alt boyutlarında kentsel yerleşimde yetişmiş öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Duygusal zeka, çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları

Abstract

This study is a descriptive research aimed at determining the relationship between the emotional intelligence levels and environmental literacy skills of pre-service teachers. By examining this relationship, the study aims to contribute to the enhancement of both the emotional and environmental awareness of pre-service teachers. During the data collection process, the Schutte Emotional Intelligence Scale was utilised to measure participants' emotional intelligence levels, while the Environmental Literacy Scale for Adults was employed to determine their environmental literacy skills. Both measurement tools are reliable instruments with established validity and reliability in the literature, and the obtained data were analysed using descriptive statistics. The correlational survey model was adopted to analyse the relationship between the emotional intelligence levels and environmental literacy skills of the pre-service teachers. The participant group of the study consists of senior pre-service teachers studying at the Faculty of Education of Fırat University. A convenience sampling method was utilised for sample selection. The obtained quantitative data were analysed using the SPSS 22 software. The results indicated that the pre-service teachers' emotional intelligence levels were medium-high, whereas their environmental literacy levels were high. A moderately significant positive correlation was found between emotional intelligence and environmental literacy. Emotional intelligence was determined to be a significant predictor of environmental literacy. Regarding the gender variable, female pre-service teachers' scores in environmental literacy and its sub-dimensions were found to be significantly higher than those of male pre-service teachers. Total emotional intelligence scores also exhibited a significant difference in favour of female pre-service teachers. Environmental awareness levels varied significantly by department. In particular, pre-service teachers in the mathematics department demonstrated lower levels of environmental awareness than those in certain other departments. Significant differences across departments were also identified in terms of emotional intelligence scores, with pre-service teachers in the Psychological Counselling and Guidance (PCG) department obtaining notably higher scores. Based on place of residence, a significant difference was observed in the environmental awareness and optimism sub-dimensions, favouring pre-service teachers raised in urban areas. No significant differences were found in pre-service teachers' emotional intelligence and environmental literacy levels based on maternal and paternal education levels.

Keywords: Emotional intelligence, environmental literacy, pre-service teachers

1. GİRİŞ

Son yıllarda artan çevresel faaliyetler ve ciddileşen çevresel zararlar, çevre bilincinin gelişmesine neden olmuş ve çevre duyarlılığı önem kazanmıştır. Bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarlı, bilinçli bireyler olarak yetişebilmeleri için çevre okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Akıllı (2025) çevre okuryazarlığını, bireylerin biyofiziksel ve toplumsal çevreye ilişkin bilgi, kavram ve becerilerini geliştirmelerini, bu kazanımları gözlemlenebilir davranışlara dönüştürmelerini ve gelecek kuşaklara karşı sorumluluk bilinci edinmelerini hedefleyen çok yönlü bir yeterlilik alanı olarak ifade etmektedir. Çevre okuryazarlığı, bireylerin çevresel konulardaki bilgi düzeyi, farkındalık, sorumluluk alma ve sürdürülebilir davranışlar geliştirme becerisi olarak tanımlanır ve bireylerin çevreye duyarlı tutum geliştirmesi açısından kritik bir role sahiptir (Roth, 1992; McBeth ve Volk, 2010).

Toplumun çevre konusunda yeterince bilgiye ve bilince sahip olmasının, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin oluşturulmasının, doğal çevrenin korunmasının ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazandırılmasının temelinde çevre eğitimi yatmaktadır. Çevre duyarlılığı yüksek, çevre bilgisi yeterli, teorik ve uygulamalı çevre çalışmalarını başarıyla yürütebilecek

bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, çevre eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012). Bu açıdan bakıldığında çevre ve çevre sorunları konusunda bilinçli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin çevre sorunlarının farkında olması ve gerekli duyarlılığa sahip olması gerekmektedir.

Çevre sorunlarının çözülmesi, çevre duyarlılığının ve dolayısıyla çevre sağlığının sağlanması konularında toplumun isabetli ve etkili kararlar alması hususunda öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Çünkü duygu ve düşünceler birbiriyle ilişki içindedir. Duygusal zeka düzeyleri yüksek olan kişiler gelişmiş empati yetenekleri ile çevre sorunlarından etkilenen toplumların duygularını hissedebilecek (Bradberyy T, &, Greaves, 2006), bu duygular çevre sorunlarının tespiti ve çözüm üretimi konusunda çeşitli fikirlerin üretilmesini sağlayacaktır (Malak Akgün, Balık ve Akgün, 2018).

Duygusal zekanın, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağladığı, sosyal ilişkilerde empati kurabilme, stresle başa çıkabilme ve duyguları yönetebilme becerilerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Mayer ve Salovey, 1997). Harrison, duygusal zekayı, "insanların duygularını bilme, yönetme, insanları güçlü duygularla güdüleme, başkalarının yerine kendini koyma ve duygusal ilişkileri yönetme" olarak isimlendiren duygusal yeterlilik ve beceriler olarak tanımlamıştır (Titrek, 2007, 58). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı "kişinin kendisinin ve başkalarının his ve duygularını fark etme ve bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi davranışlarına yansıtabilme becerisi" olarak tanımlamıştır. Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawaf ise duygusal zekayı "kişinin kendini tanıması, bilmesi ve karşısındaki kişinin duygularını tanıyıp anlayabilmesi" olarak tanımlamışlardır (Akt. Özdemir ve Dilekmen, 2017).

Duygusal zeka becerilerini yaşamlarının her kesiminde kullanabilen insanlar, toplumsal ilişkilerinde çok daha aranılan, işbirliğine ve yardımlaşmaya yatkın, problemlerle bıkmadan mücadele eden, iletişim becerileri yüksek bireyler olarak toplumda iyi bir konum edinebilirler. Duygusal zeka düzeyi yüksek bireyler diğerlerine göre hem akademik hem sosyal anlamda daha başarılıdır. Duygusal zeka becerisinin bireylere kazandırılacağı yerlerin başında ise okullar gelmektedir. Erken yaşta öğrencilere kazandırılacak olan duygusal zeka becerisi onların yeniçağın nitelikli bireyleri olmasında oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zeka kavramına olan ilgileri ve yüksek düzeyde duygusal zeka düzeyine sahip olması nitelikli öğrenci yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Eranıl ve Özcan, 2019). Duygusal zeka, eğitim yoluyla geliştirilebildiğine ve her eğitim düzeyinde gelişimi önemli olduğuna göre, bunun gerçekleştirileceği ortamlar okullar ve özellikle de sınıflardır. Bu sınıfları duygusal zeka düzeyi yönünden yüksek ortamlar durumuna getirme rolü de, sınıf yöneticisi ve özellikle öğretim lideri olması gereken öğretmene düşmektedir. Duygusal zekası yüksek sınıf ortamları, aynı zamanda sınıftaki öğrenme-öğretme sürecini ve okul iklimini de pozitif yönde etkilemektedir (Yaman, 2018).

Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek olan bireylerin çevre sorunlarının farkında olması ve gerekli duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Hem bugünü hem de yarını kurtarabilmek için çevre sorunlarının farkında olan, bu sorunlarla mücadele etme niyeti barındıran, çevre eğitimi ve bilincine sahip bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Çevre sorunlarının çözümünde, bireyin duyarlılığının ve aldığı çevre eğitiminin yeterliliğinin etkisi göz ardı edilemez (Kadıoğlu Ateş ve Öner, 2020). Öğretmen adaylarının çevre problemlerini bilmesi, çevre konusunda bilgi sahibi olması ileride öğretmenlik mesleğini yaparken yetiştirecekleri öğrencilerin de bu konularda duyarlı olmalarını sağlayacaktır.

Literatürde, duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı konuları bağımsız olarak geniş çapta araştırılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının hem duygusal zeka düzeyleri ile hem de çevre okuryazarlıklarıyla ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen, bu iki konuyu birleştiren çalışmaların eksikliğinin ciddi bir boşluk yarattığı dikkat çekmektedir. Duygusal zekası yüksek öğretmenler, öğrencilere çevre konusunda daha etkili rehberlik ederek toplumsal çevre bilincinin yayılmasına katkı sağlayabilirler. Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinin artırılması için eğitim fakültelerinde yeterli etkinliklerin ve uygulamaların yapılması oldukça önemlidir. Bu tür araştırmalar yapılarak bu konularda bir farkındalık oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda;

1. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Duygusal zekanın alt boyutları öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı becerilerini ne düzeyde etkilemektedir?

3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre duygusal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre duygusal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre duygusal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hem duygusal zeka becerilerini hem de çevre okuryazarlığını artırmak için geliştirilecek programlara katkı sağlayabilir. Özellikle eğitim fakültelerinde çevre bilinci ve duygusal zekaya yönelik öğretim programlarının daha etkin hale getirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunabilir. Çalışma, hem duygusal zeka hem de çevre okuryazarlığı alanlarında yapılan araştırmalara literatürel bir katkı sunmayı ve eğitim bilimleri alanında bu iki kavramın ilişkisine dair farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geniş katılımcı kitlesine sahip bir evrende, evren hakkında genel sonuçlara varmak amacıyla, evrenin tamamı veya evrenden seçilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde gerçekleştirilen inceleme düzenlemeleridir (Karasar, 2024). Araştırmada ayrıca ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. Bu model, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise dördüncü sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde toplam sekiz bölümden 436 öğretmen adayı yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, katılımcılara duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, çevre okuryazarlığı becerilerini belirlemek için ise Atabek-Yiğit ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan Yetişkinler için Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır.

Duygusal Zeka Ölçeği: Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (Schutte Emotional Intelligence Scale - SEIS), duygusal zekayı ölçmek için kullanılan en yaygın ve kabul gören araçlardan biridir. 1998 yılında Schutte ve diğerleri tarafından geliştirilen bu ölçek, Mayer ve Salovey'in (1997) duygusal zeka modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlanmış versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi/tanınması olmak üzere duygusal zekanın çeşitli yönlerini değerlendiren üç ana alt boyuttan oluşmaktadır. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, katılımcıların maddelere ne ölçüde katıldıklarını belirlemelerine olanak tanıyan bir 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı bütünü için 0,82, alt boyutları için ise 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin iç tutarlılığı oldukça yüksektir ve bu durum, ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Çevre Okuryazarlık Ölçeği: Atabek-Yiğit ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "Yetişkinler İçin Çevre Okuryazarlığı Ölçeği" (Environmental Literacy Scale for Adults - ELSA), çevre okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Geliştirme sürecinde 18-56 yaş aralığındaki 144 yetişkinden veri toplanmış olup, ölçek 20 madde ve üç boyuttan (çevreye yönelik bilinç, çevreye yönelik kaygı, çevreye yönelik farkındalık) oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı için 0,881; birinci boyut için 0,807; ikinci boyut için 0,765 ve üçüncü boyut için 0,715 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için de ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçekler ve Alt Boyutlarının Güvenirliği

Ölçek / Alt Boyut	Cronbach Alpha
Çevre Okuryazarlığı (Toplam)	.87
Çevre Bilinci Alt Boyutu	.78
Çevresel Kaygı Alt Boyutu	.73
Çevresel Farkındalık Alt Boyutu	.72
Duygusal Zeka (Toplam)	.86
İyimserlik/Ruh Halinin Değerlendirilmesi Alt Boyutu	.71
Duyguların Kullanımı Alt Boyutu	.49

Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutu .73

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerin genel olarak yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Çevre Okuryazarlığı Ölçeği'nin toplam Cronbach alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmış olup ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin alfa değerleri .72 ile .78 arasında değişmekte ve kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık göstermektedir.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin toplam Cronbach alfa katsayısı .86 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan "İyimserlik/Ruh Halinin Değerlendirilmesi" (.71) ve "Duyguların Değerlendirilmesi" (.73) yeterli düzeyde iç tutarlılık göstermiştir. Ancak "Duyguların Kullanımı" alt boyutunun Cronbach alfa katsayısının (.49) olması ve iç tutarlılık açısından kabul edilebilir sınırın altında kalması nedeniyle bu alt boyut analizlere dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda duygusal zeka değişkeni analizlerde toplam puan ve güvenilir alt boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen nicel veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler açısından karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem t-Testi ve tek yönlü ANOVA analizleri, Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Duygusal zekanın çevre okuryazarlığını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü gibi araştırmaya çoğunluk olarak (%78,2) kadın öğretmen adayları katılmıştır. Toplam olarak sekiz bölümdeki öğretmen adaylarının çoğunluğu %18,1 oranında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktadırlar. %88,5'i kentlerde yaşamaktadırlar. Anne eğitim durumları en fazla %43.1 oranında ilkokul düzeyinde, baba eğitim durumu ise % 45.0 ile ortaöğretim düzeyindedir.

Tablo 2

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	341	78,2
	Erkek	95	21,8
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	52	11,9

	Okul Öncesi	79	18,1	
	Sosyal Bilgiler	38	8,7	
	Matematik Öğretmenliği	56	12,8	
	İngilizce Öğretmenliği	58	13,3	
	Türkçe Öğretmenliği	44	10,1	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	8,3	
	PDR	73	16,7	
Yaşanılan Yer	Kentsel	386	88,5	
	Kırsal	50	11,5	
Anne Eğitim	Okur yazar değil	73	16,7	
	İlkokul düzeyi	188	43,1	
	Ortaöğretim	134	30,7	
	Yükseköğretim	41	9,4	
Baba Eğitim	Okur yazar değil	11	2,5	
	İlkokul düzeyi	120	27,5	
	Ortaöğretim	196	45,0	
	Yükseköğretim	109	25,0	

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	X̄	SS
Duygusal Zeka	436	3,64	0,42
Çevre Okuryazarlığı	436	4,05	0,52

Öğretmen adaylarının duygusal zeka puan ortalaması 3,64 (SS = 0,42) olarak bulunmuş olup orta-yüksek düzeye işaret etmektedir. Çevre okuryazarlığı puan ortalaması ise 4,05 (SS = 0,52) olup yüksek düzeydedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç ve tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, grup varyanslarının eşitliği test edilmiş ve elde edilen sonuçlara göre analizlerde kullanılacak test türü belirlenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Cinsiyet değişkenine göre varyans homojenliği (levene testi) sonuçları

Değişken	Levene F	p	Varyans Durumu	Tercih Edilen Analiz
Çevre Okuryazarlığı	18.816	.000	Homojen değil	Welch t-testi
Çevre Bilinci	14.408	.000	Homojen değil	Welch t-testi
Çevresel Kaygı	7.957	.005	Homojen değil	Welch t-testi
Çevresel Farkındalık	32.305	.000	Homojen değil	Welch t-testi
Toplam Duygusal Zeka	4.062	.044	Homojen değil	Welch t-testi
İyimserlik/Ruh Hali	.172	.679	Homojen	Bağımsız örneklem t-testi
Duyguların Değerlendirilmesi	5.973	.015	Homojen değil	Welch t-testi

Cinsiyet değişkenine göre grup karşılaştırmalarında parametrik testlerin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, çevre okuryazarlığı ve alt boyutlarının yanı sıra toplam duygusal zeka puanı ve "Duyguların Değerlendirilmesi" alt boyutunda varyansların homojen olmadığını göstermiştir ($p < .05$). Buna karşılık "İyimserlik/Ruh Halinin Değerlendirilmesi" alt boyutunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p > .05$).

Örneklem büyüklüğünün yüksek olması ($n = 436$) ve parametrik testlerin bu büyüklükteki örneklemlerde normallik ihlallerine karşı dayanıklı (robust) olması nedeniyle analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Ancak varyans homojenliğinin sağlanmadığı değişkenlerde klasik bağımsız örneklem t-testi yerine Welch t-testi sonuçları raporlanmıştır. Varyans homojenliğinin sağlandığı alt boyutta ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Ayrıca verilerin normalliği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları üzerinden incelenmiştir. Tüm değişkenlerde çarpıklık değerlerinin ±2 sınırları içerisinde olduğu, basıklık değerlerinin ise kabul edilebilir aralıklarda bulunduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün yüksek olması ($n = 436$) ve parametrik testlerin normallik varsayımına karşı dayanıklı (robust) olması dikkate alınarak analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve duygusal zeka düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş; homojenliğin sağlanmadığı değişkenlerde Welch düzeltmeli t-testi sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 5

Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve etki büyüklükleri

Değişken	Kadın N	Kadın $\bar{X}$	Kadın SS	Erkek N	Erkek $\bar{X}$	Erkek SS	t	df	p	Cohen's d
Çevre Okuryazarlığı	341	4.11	.44	95	3.85	.70	3.438	116.03	.001	.49
Çevre Bilinci	341	4.29	.51	95	4.04	.74	3.041	119.57	.003	.43
Çevresel Kaygı	341	4.19	.51	95	4.00	.76	2.277	118.53	.025	.32
Çevresel Farkındalık	341	3.69	.62	95	3.32	.96	3.523	116.70	.001	.49
Duygusal Zeka	341	3.67	.40	95	3.54	.48	2.405	133.36	.018	.30
İyimserlik	341	3.79	.50	95	3.71	.55	1.359	434	.175	.15
Duyguların Değerlendirilmesi	341	3.59	.57	95	3.52	.70	0.888	131.42	.376	.12

Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kadın öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve tüm çevre alt boyut puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Ayrıca toplam duygusal zeka puanlarında da kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = .018$). Buna karşılık iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde çevre okuryazarlığı ve çevresel farkındalık değişkenlerinde orta düzeyde; diğer anlamlı değişkenlerde ise küçük ile orta düzey arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde değişkenlerin normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden değerlendirilmiş ve parametrik analizlerin kullanılmasına uygun olduğu belirlenmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki pearson korelasyon sonuçları

Değişkenler	Çevre Okuryazarlığı	Duygusal Zeka
Çevre Okuryazarlığı	1	.401**
Duygusal Zeka	.401**	1

Tablo 6'dan da görüldüğü gibi Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .401$, $p < .001$). Bu bulgu, duygusal zeka düzeyi arttıkça çevre okuryazarlığının da arttığını göstermektedir.

Duygusal zekanın çevre okuryazarlığını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7

Duygusal zekanın çevre okuryazarlığını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	2.264	.197	—	11.470	.000
Duygusal Zeka	.491	.054	.401	9.115	.000

Model: $R = .401$, $R^2 = .161$, $F(1,433) = 83.088$, $p < .001$

Tablodan da anlaşılacağı gibi analiz sonuçları modelin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1, 433) = 83.088$, $p < .001$). Duygusal zeka, çevre okuryazarlığının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısıdır ($\beta = .401$, $t = 9.115$, $p < .001$). Model, çevre okuryazarlığındaki varyansın %16'sını açıklamaktadır ($R^2 = .161$). Bu değer orta düzeyde bir açıklama gücünü işaret etmektedir.

Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla moderasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda

duygusal zeka (merkezlenmiş), cinsiyet (dummy kodlanmış) ve bu iki değişkenin etkileşim terimi regresyon modeline dâhil edilmiştir. Analiz, duygusal zekanın çevre okuryazarlığı üzerindeki etkisinin kadın ve erkek öğretmen adaylarında anlamlı biçimde değişip değişmediğini test etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkide cinsiyetin moderatör

rolüne ilişkin hiyerarşik regresyon sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	3.911	.049	—	79.485	.000
Cinsiyet	.185	.055	.148	3.347	.001
Duygusal Zeka (Merkezlenmiş)	.610	.101	.498	6.044	.000
Duygusal Zeka × Cinsiyet	-.199	.119	-.137	-1.671	.095

Model: $R = .437$, $R^2 = .191$, $F(3, 431) = 33.913$, $p < .001$

Duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkide cinsiyetin moderatör rolü hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Model anlamlı bulunmuştur ($F(3, 431) = 33.913$, $p < .001$) ve değişkenler çevre okuryazarlığındaki varyansın %19'unu açıklamaktadır ($R^2 = .191$). Duygusal zeka çevre okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .498$, $p < .001$) ve cinsiyetin de anlamlı bir ana etkisi bulunmaktadır ($\beta = .148$, $p = .001$). Ancak etkileşim terimi anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -.137$, $p = .095$). Bu bulgu, duygusal zekanın çevre okuryazarlığı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Basit regresyon modelinde duygusal zeka çevre okuryazarlığındaki varyansın %16'sını açıklarken, modele cinsiyet ve etkileşim teriminin eklenmesiyle açıklanan varyans oranı %19'a yükselmiştir. Bu artışın temel olarak cinsiyetin ana etkisinden kaynaklandığı, etkileşim teriminin anlamlı bulunmaması nedeniyle moderasyon etkisinin desteklenmediği görülmektedir. Kadınlar çevre okuryazarlığında genel olarak daha yüksek puanlara sahip olmakla birlikte, duygusal zekanın çevre okuryazarlığını yordama gücü cinsiyetten bağımsızdır.

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve duygusal zeka düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş, homojenlik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Welch testi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve duygusal zeka düzeylerinin bölüme göre

ANOVA sonuçları

Değişken	Levene p	Test	F	df1	df2	p	η^2
Çevre Okuryazarlığı (Toplam)	.082	ANOVA	1.181	7	428	.312	.019
Çevresel Bilinç	.125	ANOVA	1.196	7	428	.303	.019
Çevresel Kaygı	.252	ANOVA	1.092	7	428	.367	.018
Çevresel Farkındalık	.484	ANOVA	4.417	7	428	.000	.067
Duygusal Zeka (Toplam)	.004	Welch	3.454	7	168.17	.002	.054

İyimserlik/Ruh Halinin Değerlendirilmesi	.020	Welch	1.161	7	168.33	.328	.016
Duyguların Değerlendirilmesi	.011	Welch	3.773	7	166.61	.001	.066

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $F(7,428)=1.181$, $p>.05$, $\eta^2=.019$. Benzer şekilde çevresel bilinç ve çevresel kaygı alt boyutlarında da bölüme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna karşın çevresel farkındalık düzeylerinin bölüme göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir, $F(7,428)=4.417$, $p<.001$, $\eta^2=.067$. Etki büyüklüğü değeri, bölüm değişkeninin çevresel farkındalık üzerinde küçük-orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Duygusal zeka toplam puanları incelendiğinde, varyans homojenliği varsayımının sağlanmaması nedeniyle Welch testi sonuçları dikkate alınmış ve bölüme göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır, $F(7,168.17)=3.454$, $p<.01$, $\eta^2=.054$. Etki büyüklüğü küçük-orta düzeydedir. Alt boyutlar incelendiğinde, iyimserlik/ruh halinin değerlendirilmesi boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>.05$), duyguların değerlendirilmesi boyutunda bölüme göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir, $F(7,166.61)=3.773$, $p<.01$, $\eta^2=.066$. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bazı duygusal yeterlik alanlarında bölüm değişkeninin ayırt edici olabildiğini göstermektedir.

Anlamlı bulunan değişkenler için yapılan çoklu karşılaştırma analizleri incelendiğinde, çevresel farkındalık düzeyinde özellikle Matematik bölümündeki öğretmen adaylarının puanlarının Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Türkçe ve Fen Bilgisi bölümlerine göre daha düşük olduğu; ayrıca İngilizce bölümünün de Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi bölümlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna karşılık Fen Bilgisi bölümündeki adayların bazı bölümlere kıyasla daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Duygusal zeka toplam puanları açısından, PDR bölümündeki öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi ve İngilizce bölümlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu; Sınıf Öğretmenliği bölümündeki adayların ise bazı bölümlere kıyasla daha düşük ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda ise Sınıf Öğretmenliği bölümündeki adayların birçok bölüme kıyasla daha düşük puan aldığı; özellikle Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe ve PDR bölümleri lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Yaşanılan Yerleşim Birimine Göre Çevre Okuryazarlığı ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının lisans eğitimine başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimine (kentsel/kırsal) göre çevre okuryazarlığı ve duygusal zeka düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş; homojenliğin sağlanmadığı değişkenlerde Welch düzeltmeli t-testi sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 10

Yaşanılan yerleşim birimine (kentsel–kırsal) göre çevre okuryazarlığı ve duygusal zeka düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken Kentsel

N	Kentsel									
X̄	Kentsel SS	Kırsal								
N	Kırsal X̄	Kırsal SS	t	df	p	Cohen's d				
Çevre Okuryazarlığı*	386	4.07	.49	50	3.92	.70	1.417	55.49	.162	.27
Çevre Bilinci	386	4.26	.55	50	4.00	.72	3.122	434	.002	.43
Çevresel Kaygı*	386	4.17	.53	50	3.99	.83	1.481	54.30	.144	.30
Çevresel Farkındalık	386	3.59	.72	50	3.72	.77	-1.123	434	.262	.17
Toplam Duygusal Zeka	386	3.65	.42	50	3.55	.43	1.506	434	.133	.23
İyimserlik	386	3.79	.50	50	3.60	.53	2.597	434	.010	.38
Duyguların Değerlendirilmesi	386	3.59	.60	50	3.50	.58	0.953	434	.341	.14

Not: *Levene testi sonucunda varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch t-testi (Equal variances not assumed) raporlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre çevre bilinci ve iyimserlik alt boyutlarında kentsel yerleşim birimlerinde yetişmiş öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Buna karşılık toplam çevre okuryazarlığı, çevresel kaygı, çevresel farkındalık, toplam duygusal zeka ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, yerleşim biriminin genel düzeyde belirleyici bir faktör olmadığını; ancak çevre bilinci ve iyimserlik gibi bazı alt boyutlarda etkili olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde çevre bilinci ve iyimserlik alt boyutlarında küçük-orta düzeyde farklılıklar bulunduğu, diğer değişkenlerde ise etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varsayımın sağlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Anne eğitim düzeyine göre duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı puanlarına ilişkin

ANOVA sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	X̄	SS	F	df	p	η²
Duygusal Zeka	Okur yazar değil	73	3.61	.37	0.491	3, 432	.689	.003
	İlkokul düzeyi	188	3.66	.42				
	Ortaöğretim	134	3.61	.45				

	Yükseköğretim	41	3.66	.43				
Çevre Okuryazarlığı	Okur yazar değil	73	4.01	.56				
0.984								
3, 431								
.400								
.007								
	İlkokul düzeyi	188	4.10	.50				
	Ortaöğretim	134	4.01	.50				
	Yükseköğretim	41	4.03	.59				

Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde eta kare değerlerinin oldukça düşük olduğu görülmüş ve anne eğitim düzeyinin her iki değişken üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varsayımın sağlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Baba eğitim düzeyine göre duygusal zeka ve çevre okuryazarlığına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	df	p	η^2
Duygusal Zeka	Okur yazar değil	11	3.83	.30				
1.132								
3,432								
.336								
.008								
	İlkokul düzeyi	120	3.61	.42				
	Ortaöğretim	196	3.63	.42				
	Yükseköğretim	109	3.66	.44				
Çevre Okuryazarlığı	Okur yazar değil	11	4.23	.31				
1.498								
3,431								
.214								

.010

İlkokul düzeyi	120	4.07	.51
Ortaöğretim	196	4.07	.52
Yükseköğretim	109	3.97	.53

Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Etki büyüklüklerinin oldukça düşük olması, baba eğitim düzeyinin her iki değişken üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri orta-yüksek, çevre okuryazarlığı düzeyleri ise yüksek bulunmuştur. İşçi tarafından öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin algı düzeyleri yüksek (%86.4) çıkmıştır. Kıroğlu ve diğerlerinin (2019) öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde bir duygusal zekâ puanına sahip oldukları görülmektedir. Canpolat'ın (2021) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik endişe, kullanım ve tutumları yeterli düzeyde iken çevre bilgisinin düşük çıkmıştır. Özyürek ve diğerleri (2019), Doğu Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 4. sınıftaki öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık bileşenlerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından olan çevreye yönelik endişe düzeylerinin "çok yüksek" , çevreyi kullanım düzeylerinin "yüksek", çevreye yönelik tutumlarının "orta" ve çevre bilgisinin "yetersiz" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekanın çevre okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Moderasyon analizi sonuçları cinsiyetin duygusal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkide moderatör bir rol oynamadığını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve çevre alt boyut puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam duygusal zeka puanları da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Bölüm değişkenine göre çevresel farkındalık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Özellikle matematik bölümündeki öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeyleri bazı bölümlere göre daha düşüktür. Duygusal zeka puanları açısından da bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve özellikle PDR bölümündeki öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın Özyürek ve diğerleri (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının branşlarının çevreye ilişkin endişe, kullanım, tutum ve bilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Yerleşim yerine göre çevre bilinci ve iyimserlik alt boyutlarında kentsel yerleşimde yetişmiş öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özyürek ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada, nüfusu büyük yerleşim yerinde yaşayan öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının nispeten fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen yetiştirme programlarında hem çevre bilincinin geliştirilmesi hem de duygusal farkındalık gibi konuların daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre konusunda bilinç geliştirebilmeleri için etkinliklerin yapılması önem arz etmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Çevre eğitimi çalışmalarında yalnızca bilişsel bilgi aktarımına değil, duygusal ve sosyal boyutları da kapsayan bütüncül yaklaşımlara yer verilmesi faydalı olabilir.
- Öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyarlılıklarını artırmak amacıyla uygulamalı çevre eğitimi etkinlikleri, saha çalışmaları ve doğa temelli öğrenme deneyimleri programlara dahil edilebilir.
- Çevre okuryazarlığını geliştirmeye yönelik programlarda duygusal farkındalık, empati ve sorumluluk bilincini destekleyen etkinlikler kullanılabilir.
- Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıklar dikkate alınarak bölümler arası çevre eğitimi etkinlikleri planlanabilir.
- Gelecek araştırmalarda duygusal zeka ve çevre okuryazarlığı arasındaki ilişki farklı örneklemler, farklı üniversiteler ve farklı yaş grupları üzerinde incelenebilir.
- Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda nitel veya karma yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve deneyimleri daha derinlemesine incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

Akıllı, H. (2025). Çevre okuryazarlığı. Dijitalleşme Sürecinde Sürdürülebilir Kalkınmayı Destekleyen Okuryazarlıklar. Akademisyen Yayınevi Kitap DOI Portalı. https://doi.org/10.37609/akya.451.c518

Atabek-Yiğit, E., Köklükaya, A. N., Yavuz, S. ve Demirhan, E. (2014). Yetişkinler için çevre okuryazarlığı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 11(2), 1-18.

Bradberyy, T. & Greaves, J.(2006). Duygusal Zekanızı Keşfedin. S. Kubilay (Çev.). İstanbul: Truva Yayınları.

Canpolat, M. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 11(3), 527-535.

Eranıl, A.K. ve Özcan, M. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyinin incelenmesi. KEFAD. 20 (1), 100-118.

İşçi, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kadıoğlu Ateş, H. ve Öner, I. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyinin incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy), 6 (24),126-144.

Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2), 171-185.

Karasar, N. (2024). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (39. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıroğlu, K., Aslan, H. ve Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. EKEV Akademi Dergisi. 23 (78), 391-406.

Malak Akgün, B., Balık, N. ve Akgün M. (2018).Çevre mühendisliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. 6(3), 34-61.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey ve D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications (pp. 3-31). Basic Books.

McBeth, W. & Volk, T. L. (2010). The national environmental literacy project: A baseline study of middle grade students in the United States. The Journal of Environmental Education. 41(1), 55-67.

Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarının anne-baba tutumu akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21(4),1655-1671.

Özyürek, C., Sarıgöl, J., Demirci, F., Tepe, B., Güler, H. ve Çetinkaya, M. (2019). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık bileşenlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 50, 227-253.

Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution, and Directions in the 1990s. ERIC/CSMEE.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zeka ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Bulletin of Clinical Psychopharmacology. 21(4), 325-337.

Titrek, O. (2007). IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yaman, B. (2018). "Duygusal zeka ve eğitimdeki yeri", International Social Sciences Studies Journal, 4(28), 6368-6380.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ARASINDAKİ FARKLILIK VE İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF THE DIFFERENCE AND RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS& SOCIAL INTELLIGENCE LEVELS AND ENVIRONMENTAL1

Elif AÇIKGÖZ2, Hilal KAZU3

2Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 0009-0002-2807-1057

3Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-9380-331X

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılık ve ilişkinin belirlenmesidir. Çevre okuryazarı bilincine sahip bireylerin önemli olduğu günümüz dünyasında çevre sorunları noktasında hassas bireylerin yetiştirilmesinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyleri daha da önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde; öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasındaki farklılığı ve ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın bu yönüyle hem alan yazına hem de öğretmen yetiştiren kurumlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören öğrencilere Sosyal Zeka ve Çevre Okuryazarlık ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin yüksek, sosyal zeka düzeylerinin ise orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük-orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre sosyal zeka düzeyinin çevre okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre çevre okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığının tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal zeka toplam puanları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bölüm değişkenine göre sadece çevresel farkındalık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yerleşim yerine göre çevre bilinci ve çevresel kaygı düzeyleri kentsel yerleşimde yetişmiş öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baba eğitim düzeyine göre yalnızca çevresel farkındalık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal zeka, çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları

Abstract

The purpose of this study is to determine the differences and the relationship between the social intelligence and environmental literacy levels of pre-service teachers. In today's world, where individuals with environmental literacy awareness are crucial, it is of utmost importance to raise individuals who are sensitive to environmental issues. Therefore, the environmental literacy levels of pre-service teachers gain further significance. A review of the literature reveals no existing studies examining the differences and the relationship between the social intelligence and environmental literacy levels of pre-service teachers. In this respect, it is anticipated that this study will contribute to both the existing literature and teacher training institutions. This research is a descriptive study utilising a general survey model. Within the scope of the research, Social Intelligence and Environmental Literacy scales were administered to senior students studying at the Faculty of Education of Fırat University. The obtained data were analysed using the SPSS 22 software. According to the analysis results, the following findings were obtained: It was determined that the pre-service teachers' environmental literacy levels were high, while their social intelligence levels were medium-high. A significant positive correlation, ranging from low to moderate, was found between the social intelligence and environmental literacy levels of the pre-service teachers. According to the results of the regression analysis, the social intelligence level was found to be a significant predictor of environmental literacy. Regarding the gender variable, a significant difference was observed in environmental literacy and all its sub-dimensions in favour of female pre-service teachers. Total social intelligence scores did not differ significantly by gender. Based on the department variable, a significant difference was found solely in the environmental awareness dimension. According to the place of residence, environmental awareness and environmental anxiety levels showed a significant difference in favour of pre-service teachers raised in urban areas. No significant difference was found in the pre-service teachers' social intelligence and environmental literacy levels based on maternal education level. Regarding paternal education level, a significant difference was observed only in the environmental awareness dimension.

Keywords: Social intelligence, environmental literacy, pre-service teachers

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında çevre sorunlarının çok fazla artmış olması ve bu sorunlarla mücadelenin çok önem arz etmesi nedeniyle çevre okuryazarı bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi tüm ülkeler için zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla hem bugünü hem de yarını kurtarabilmek için çevre sorunlarının farkında olan, bu sorunlarla mücadele etmeye açık olan, çevre okuryazarı olan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Kadıoğlu Ateş ve Öner'in (2020) de ifade ettikleri gibi çevre sorunlarının çözümünde, bireyin duyarlılığının ve aldığı çevre eğitiminin yeterliliğinin etkisi göz ardı edilemez. Bu da ancak çevre okuryazarı bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır.

Toplumun çevre konusunda yeterince bilgiye ve bilince sahip olmasının, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin oluşturulmasının, doğal çevrenin korunmasının ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazandırılmasının temelinde çevre eğitimi yatmaktadır. Çevre duyarlılığı yüksek, çevre bilgisi yeterli, teorik ve uygulamalı çevre çalışmalarını başarıyla yürütebilecek bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, çevre eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012). Bu açıdan bakıldığında çevre ve çevre sorunları konusunda bilinçli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin çevre sorunlarının farkında olması ve gerekli duyarlılığa sahip olması gerekmektedir.

Çevresel okuryazarlığın gelişiminde sadece bilginin değil; çevresel duyarlılık, empati, sosyal katılım ve iş birliği gibi sosyal-duyuşsal boyutların da kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Fakhriyah vd., 2024). Ayrıca, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik sosyal katılımlarının ve vatandaşlık temelli yaklaşımlarının çevre okuryazarlığıyla yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (Samur ve Akman, 2023). Bu sonuçlar, sosyal etkileşim ve sosyal-duygusal yeterlikleri güçlü olan öğretmen adaylarının, çevresel konularda iş birliği, sosyal katılım ve problem çözme gibi davranış boyutlarında daha aktif olabileceğine, dolayısıyla sosyal zekanın özellikle çevresel tutum ve davranış bileşenleriyle ilişkili olabileceğine dair kuramsal bir temel oluşturmaktadır.

Sosyal zeka, sosyal olarak zeki olmak, bireyler arası iletişimde diğerlerinin duygularının, düşüncelerinin ve gereksinimlerinin farkında olması ve insanlarla yapıcı, işbirlikçi ve güçlü düzeyde iletişime geçmesi, bireyin bir davranışı gönüllü ve isteyerek yapması olarak ifade edilebilir (Özcan, 2018). Ford ve Tisak (1983), sosyal zekayı bireyin yaşadığı toplumdaki kişilerle etkileşim kurma, onları anlama ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmanın başlıca amacı öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasındaki farklılık ve ilişkinin incelenmesidir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili araştırmalar olmasına karşın, her iki boyut arasındaki farklılığı ve ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan mevcut araştırma bu yönüyle özgün değeri yüksek bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın hem alan yazına hem de öğretmen yetiştiren kurumlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakülteleri çevre problemleri ve çevre ile alakalı davranış, bilgi ve değerleri arasında bağlantı kurma beceresine sahip öğretmen adayları yetiştirmenin önemini kavramış olmalıdır. Bu şekilde eğitilen geleceğin öğretmenlerinin yetiştireceği bireylerle hem mevcut hem de gelecek kuşaklar için daha temiz ve sağlıklı bir dünyada yaşamak mümkün olacaktır.

Sosyal zekası yüksek öğretmenler, öğrencilere çevre konusunda daha etkili rehberlik ederek toplumsal çevre bilincinin yayılmasına katkı sağlayabilirler. Öğretmen adaylarının sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinin artırılması için eğitim fakültelerinde yeterli etkinliklerin ve uygulamaların yapılması oldukça önemlidir. Bu tür araştırmalar yapılarak bu konularda bir farkındalık oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılık ve ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda;

1. Öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının sosyal zekaları ile çevre okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile aşağıdaki hususlarda katkı sağlanacağı düşünülmektedir:

- Araştırma, hem sosyal zeka hem de çevre okuryazarlığı alanlarında yapılan araştırmalara literatürel bir katkı sunmayı ve eğitim bilimleri alanında bu iki kavramın ilişkisine dair farkındalık oluşturmayı hedeflediğinden bu açıdan önem arz etmektedir.
- Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hem sosyal zeka becerilerini hem de çevre okuryazarlığını artırmak için geliştirilecek programlara katkı sağlayabilir.
- Bu araştırma özellikle eğitim fakültelerinde çevre bilinci ve sosyal zekaya yönelik öğretim programlarının daha etkin hale getirilmesi konusunda bir etki oluşturarak, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geniş katılımcı kitlesine sahip bir evrende, evren hakkında genel sonuçlara varmak amacıyla, evrenin tamamı veya evrenden seçilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde gerçekleştirilen inceleme düzenlemeleridir (Karasar, 2024).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise dördüncü sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde toplam sekiz bölümden 436 öğretmen adayı yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, katılımcılara sosyal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tromso Sosyal Zeka Ölçeği, çevre okuryazarlığı becerilerini belirlemek için ise Atabek-Yiğit ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan Yetişkinler için Çevre Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır.

Tromso Sosyal Zeka Ölçeği: Araştırmada kullanılan "Tromso Sosyal Zeka Ölçeği", insan ilişkileri ve sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla Silvera ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Doğan ve Çetin (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, 21 maddeden oluşan, 5 dereceli likert tipi bir yapıya sahiptir ve üç alt boyut içerir: Sosyal Bilgi Süreci (8 madde), Sosyal Beceri (6 madde) ve Sosyal Farkındalık (7 madde). Güvenirlik analizine göre, Cronbach alfa katsayıları Sosyal Bilgi Süreci için .81, Sosyal Beceri için .86 ve Sosyal Farkındalık için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansı %44,79'dur (Doğan ve Çetin, 2009). Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam puanı kullanılarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .832 olarak hesaplanmıştır.

Çevre Okuryazarlık Ölçeği: Atabek-Yiğit ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "Yetişkinler İçin Çevre Okuryazarlığı Ölçeği" (Environmental Literacy Scale for Adults - ELSA), çevre okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Geliştirme sürecinde 18-56 yaş aralığındaki 144 yetişkinden veri toplanmış olup, ölçek 20 madde ve üç boyuttan (çevreye yönelik bilinç, çevreye yönelik kaygı, çevreye yönelik farkındalık) oluşmaktadır. Cronbach

Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı için 0,881; birinci boyut için 0,807; ikinci boyut için 0,765 ve üçüncü boyut için 0,715 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı ölçeklerinin iç tutarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçek ve alt boyutlara ilişkin cronbach alfa katsayıları

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach α
Sosyal Zeka (Toplam)	21	.821
Sosyal Bilgi Süreci	8	.761
Sosyal Beceri	6	.702
Sosyal Farkındalık	7	.731
Çevre Okuryazarlığı (Toplam)	20	.870
Çevresel Bilinç	9	.780
Çevresel Kaygı	6	.730
Çevresel Farkındalık	5	.720

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Zeka Ölçeği'nin toplam Cronbach alfa katsayısının .821 olduğu ve ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin alfa değerleri sosyal bilgi süreci için .761, sosyal beceri için .702 ve sosyal farkındalık için .731 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, sosyal zeka ölçeğinin hem toplam hem de alt boyut düzeyinde kabul edilebilir güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Çevre Okuryazarlığı Ölçeği'nin toplam Cronbach alfa katsayısı .870 olarak bulunmuş olup ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin alfa değerlerinin .720 ile .780 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir ölçümler sağladığını göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 22 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler açısından karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem t-Testi ve tek yönlü ANOVA analizleri, Sosyal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sosyal zekanın çevre okuryazarlığını yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki ve farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizleri sunulmuş, ardından değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Son olarak sosyal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişki ve demografik değişkenlere göre farklılıklar uygun istatistiksel analizler aracılığıyla incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	341	78,2
	Erkek	95	21,8
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	52	11,9
	Okul Öncesi	79	18,1
	Sosyal Bilgiler	38	8,7
	Matematik Öğretmenliği	56	12,8
	İngilizce Öğretmenliği	58	13,3
	Türkçe Öğretmenliği	44	10,1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	8,3
	PDR	73	16,7
Yaşanılan Yer	Kentsel	386	88,5
	Kırsal	50	11,5
Anne Eğitim	Okur yazar değil	73	16,7
	İlkokul düzeyi	188	43,1
	Ortaöğretim	134	30,7
	Yükseköğretim	41	9,4
Baba Eğitim	Okur yazar değil	11	2,5
	İlkokul düzeyi	120	27,5
	Ortaöğretim	196	45,0
	Yükseköğretim	109	25,0

Araştırmaya çoğunluk olarak (%78,2) kadın öğretmen adayları katılmıştır. Toplam olarak sekiz bölümdeki öğretmen adaylarının çoğunluğu %18,1 oranında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktadırlar. %88,5'i kentlerde yaşamaktadırlar. Anne eğitim durumları en fazla %43.1 oranında ilkokul düzeyinde, baba eğitim durumu ise % 45.0 ile ortaöğretim düzeyindedir.

Öğretmen adaylarının sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş; değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal Zeka ve Çevre Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	SS		
Çevre Okuryazarlığı (Toplam)			436	4,05	0,52
Çevresel Bilinç	436	4,23	0,58		
Çevresel Kaygı	436	4,15	0,58		
Çevresel Farkındalık	436	3,61	0,72		
Sosyal Zeka (Toplam)			436	3,58	0,47
Sosyal Bilgi Süreci	436	3,66	0,56		
Sosyal Beceriler	436	3,60	0,64		
Sosyal Farkındalık	436	3,49	0,67		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı toplam puan ortalamasının 4,05 (SS = 0,52) olduğu ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde çevresel bilinç ($\bar{X}$ = 4,23) ve çevresel kaygı ($\bar{X}$ = 4,15) puanlarının yüksek düzeyde; çevresel farkındalık puanının ise görece daha düşük olmakla birlikte orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal zeka toplam puan ortalamasının 3,58 (SS = 0,47) olduğu ve orta-yüksek düzeye işaret ettiği görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalamanın sosyal bilgi sürecinde ($\bar{X}$ = 3,66), en düşük ortalamanın ise sosyal farkındalık boyutunda ($\bar{X}$ = 3,49) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal zeka ile çevre okuryazarlığı arasındaki ilişki

Değişkenler	Çevre Okuryazarlığı	Sosyal Zeka
Çevre Okuryazarlığı	1	.277**
Sosyal Zeka	.277**	1

Not: **p < .01

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (r = .277, p < .001). Bu bulgu, sosyal zeka düzeyi arttıkça çevre okuryazarlığı düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Elde edilen ilişki katsayısı düşük-orta düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeylerinin çevre okuryazarlığını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Sosyal zekanın çevre okuryazarlığını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	2.947	.185	—	15.908	.000
Sosyal Zeka	.308	.051	.277	6.004	.000

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda sosyal zeka düzeyinin çevre okuryazarlığını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($R = .277$, $R^2 = .077$, $F(1,434) = 36.053$, $p < .001$). Buna göre sosyal zeka, çevre okuryazarlığındaki toplam varyansın yaklaşık %7,7'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde sosyal zekanın çevre okuryazarlığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta = .277$, $p < .001$). Bu bulgu, öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyi arttıkça çevre okuryazarlığı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyete göre çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeyleri

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Test	t	p
Çevre Okuryazarlığı	Kadın	341	4.11	0.44	Welch	3.438	.001
	Erkek	95	3.85	0.70			
Çevresel Bilinç	Kadın	341	4.29	0.51	Welch	3.041	.003
	Erkek	95	4.04	0.74			
Çevresel Kaygı	Kadın	341	4.19	0.51	Welch	2.277	.025
	Erkek	95	4.00	0.76			
Çevresel Farkındalık	Kadın	341	3.69	0.62	Welch	3.523	.001
	Erkek	95	3.32	0.96			
Sosyal Zeka	Kadın	341	3.57	0.45	T testi	-1.074	.284
	Erkek	95	3.63	0.50			
Sosyal Bilgi Süreci	Kadın	341	3.63	0.55	T testi	-2.298	.022
	Erkek	95	3.77	0.56			
Sosyal Beceriler	Kadın	341	3.59	0.62	T testi	-1.062	.289
	Erkek	95	3.66	0.73			
Sosyal Farkındalık	Kadın	341	3.50	0.65	T testi	0.622	.534
	Erkek	95	3.45	0.73			

Not: Levene testi sonuçlarına göre varyans homojenliği sağlanmayan değişkenlerde Welch testi sonuçları raporlanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .01$). Kadın öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Benzer şekilde çevresel bilinç, çevresel kaygı ve çevresel farkındalık alt boyutlarında da kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sosyal zeka toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak sosyal zekanın sosyal bilgi süreci alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin bölüme göre ANOVA sonuçları

Değişken	SS_between	df	MS	F	p	η^2
Çevre okuryazarlığı	2.217	7	.317	1.181	.312	.019
Çevre bilinci	2.781	7	.397	1.196	.303	.019
Çevresel kaygı	2.539	7	.363	1.092	.367	.018
Çevresel farkındalık	15.257	7	2.180	4.417	.000	.067
Sosyal zeka	2.374	7	.339	1.576	.141	.025
Sosyal bilgi süreci	3.398	7	.485	1.588	.137	.025
Sosyal beceriler	4.307	7	.615	1.494	.167	.024
Sosyal farkındalık	4.255	7	.608	1.380	.212	.022

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı, çevre bilinci, çevresel kaygı, sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Buna karşın çevresel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($F(7,428)=4.417$, $p<.001$, $\eta 2=.067$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu farkın Sınıf Öğretmenliği ile Matematik, İngilizce ve PDR bölümleri arasında; ayrıca Okul Öncesi ile Matematik ve İngilizce bölümleri arasında ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin yerleşim yerine göre t-testi sonuçları

Değişken	Yerleşim	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Çevre okuryazarlığı	Kentsel	386	4.07	0.49	1.85	.065
	Kırsal	50	3.92	0.69		

Çevre bilinci	Kentsel		386	4.26	0.55	3.12	.002
	Kırsal	50	4.00	0.72			
Çevresel kaygı	Kentsel		386	4.17	0.53	2.07	.039
	Kırsal	50	3.99	0.83			
Çevresel farkındalık	Kentsel		386	3.59	0.72	-1.12	.262
	Kırsal	50	3.72	0.77			
Sosyal zeka	Kentsel		386	3.58	0.47	0.17	.867
	Kırsal	50	3.57	0.45			
Sosyal bilgi süreci	Kentsel		386	3.66	0.54	-0.11	.915
	Kırsal	50	3.67	0.67			
Sosyal beceriler	Kentsel		386	3.60	0.65	-0.47	.637
	Kırsal	50	3.64	0.60			
Sosyal farkındalık	Kentsel		386	3.50	0.67	0.73	.468
	Kırsal	50	3.42	0.61			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı, çevresel farkındalık, sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeylerinin yerleşim yerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Buna karşın öğretmen adaylarının çevre bilinci (t(434)=3.122,p=.002) ve çevresel kaygı (t(434)=2.074,p=.039) düzeylerinin yerleşim yerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde kentsel yerleşimde yaşayan öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel kaygı düzeylerinin kırsal yerleşimde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Değişken	SS	df	MS	F	p
Çevre okuryazarlığı	0.798	3	0.266	0.989	.398
	116.167	432	0.269		
Çevre bilinci	1.000	3	0.333	1.000	.392
	143.889	432	0.333		
Çevresel kaygı	1.381	3	0.460	1.387	.246
	143.364	432	0.332		
Çevresel farkındalık	1.417	3	0.472	0.907	.438
	225.033	432	0.521		
Sosyal zeka	0.046	3	0.015	0.071	.976
	94.453	432	0.219		

Sosyal bilgi süreci	0.316	3	0.105	0.340	.796
	133.953	432	0.310		
Sosyal beceriler	1.400	3	0.467	1.125	.339
	179.185	432	0.415		
Sosyal farkındalık	0.495	3	0.165	0.371	.774
	192.230	432	0.445		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı, çevre bilinci, çevresel kaygı, çevresel farkındalık, sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ve sosyal zeka düzeylerinin

baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Değişken	SS	df	MS	F	p
Çevre okuryazarlığı	1.209	3	0.403	1.504	.213
	115.756	432	0.268		
Çevre bilinci	0.693	3	0.231	0.692	.558
	144.196	432	0.334		
Çevresel kaygı	1.076	3	0.359	1.078	.358
	143.669	432	0.333		
Çevresel farkındalık	5.141	3	1.714	3.345	.019
	221.309	432	0.512		
Sosyal zeka	0.054	3	0.018	0.083	.969
	94.446	432	0.219		
Sosyal bilgi süreci	0.267	3	0.089	0.287	.835
	134.002	432	0.310		
Sosyal beceriler	0.457	3	0.152	0.366	.778
	180.127	432	0.417		
Sosyal farkındalık	1.258	3	0.419	0.946	.418
	191.466	432	0.443		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı, çevre bilinci, çevresel kaygı, sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Buna karşın çevresel farkındalık düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir

(F=3.345, p<.05). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın baba eğitim düzeyi düşük olan grup ile yüksek olan grup arasında olduğu görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin yüksek, sosyal zeka düzeylerinin ise orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özcan (2018) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal zeka düzeyinin biraz uygun düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Sürdürülebilir eğitim bağlamında yürütülen bir başka çalışmada ise iletişim becerileri ve kültürlerarası duyarlılığın, sosyal zekanın anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiş; öğretmen adaylarının iletişim, sosyal zeka ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Özdoğru vd., 2024).

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeyleri ile çevre okuryazarlığı düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük-orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal zeka düzeyi arttıkça çevre okuryazarlığı düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre sosyal zekanın çevre okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre çevre okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığının tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özcan'ın araştırmasında (2018) erkeklerle kadınların sosyal zeka ortalama puanlarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Yine çalışmamızda sosyal zeka toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı da ortaya çıkmıştır. Ancak sosyal zekanın sosyal bilgi süreci alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkenine göre yalnızca çevresel farkındalık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, bazı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerinin diğer bölümlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buna karşın Özyürek ve diğerleri (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının branşlarının çevreye ilişkin endişe, kullanım, tutum ve bilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Yerleşim yerine göre çevre bilinci ve çevresel kaygı düzeyleri kentsel yerleşimde yetişmiş öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Özyürek ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada, nüfusu büyük yerleşim yerinde yaşayan öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının nispeten fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farklılaşmanın etki büyüklüğünün ($\eta 2=0.58$) ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'nin Orta Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin örnekleminde yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal zekalarının bölüm, sınıf düzeyi, yerleşim yeri ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı; cinsiyet açısından ise bir fark bulunmadığı raporlanmıştır (Bozpolat, 2020). Buna karşın Hindistan'daki öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir araştırmada, sosyal zeka düzeyinin ortalama düzeyde olduğu ve cinsiyet, okul türü ile yerleşim yerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur (Arthi & Tamilsevi, 2016). Anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baba eğitim düzeyine göre ise yalnızca çevresel farkındalık boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen yetiştirme programlarında hem çevre bilinci hem de sosyal-duygusal farkındalık gibi konuların daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre konusunda bilinç geliştirebilmeleri için etkinliklerin yapılması önem arz etmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında sosyal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilinir. Çünkü sosyal zeka düzeyi arttıkça çevre okuryazarlığı düzeyinin de arttığı görülmüştür.
- Çevre eğitimi programlarında yalnızca bilişsel bilgi aktarımı değil, duygusal ve sosyal becerileri geliştiren bütüncül eğitim yaklaşımları kullanılabilir.
- Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığını geliştirmek amacıyla uygulamalı çevre eğitimi, saha çalışmaları ve doğa temelli öğrenme etkinlikleri programlara dahil edilebilir.
- Çevresel farkındalık düzeylerinde bölümlere göre farklılıklar görüldüğünden, öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitimi içerikleri tüm bölümlerde dengeli şekilde güçlendirilebilir.
- Kentsel bölgelerde yetişen öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkate alınarak kırsal bölgelerde çevre farkındalığını artırmaya yönelik eğitim etkinlikleri planlanabilir.
- Bu araştırma tek bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda farklı üniversiteler ve farklı örneklemlerle benzer çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Gelecek araştırmalarda sosyal zeka ve çevre okuryazarlığı arasındaki ilişkinin nitel ya da karma yöntemlerle daha derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

Arthi, S. & Tamilselvi, B. (2016). A study of social intelligence of B. Ed. student teachers in Namakkal district. International Journal of Multidisciplinary Research and Development. 3(9), 322-326.

Atabek-Yiğit, E., Köklükaya, A. N., Yavuz, S. ve Demirhan, E. (2014). Yetişkinler için çevre okuryazarlığı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Fen Eğitimi Dergisi. 11(2), 1-18.

Bozpolat, E. (2020). Prospective teachers' opinions about their social intelligence levels based on several variables. International Online Journal of Educational Sciences, 12(4), 293-310. https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.020

Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). Tromso Sosyal Zeka Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 9(2),691-720

Fakhriyah, F., Masfuah, S. & Margunayasa, I. G. (2024). A review of environmental literacy learning for prospective teachers. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 10(8), 536-547. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i8.8327

Ford, M.E. & Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. Journal of Educational Psychology. 75(2), 196–206.

Kadıoğlu Ateş, H. ve Öner, I. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyinin incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy), 6 (24),126-144.

Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2), 171-185.

Karasar, N. (2024). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (39. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özcan, M. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeylerinin incelenmesi. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi. 1(1), 42-51.

Özdoğru, M., Çevik, M.N. ve Çevik, M.S. (2024). Investigation of communication, social intelligence and intercultural sensitivity competencies of teacher candidates in sustainable education by structural equation modeling. Sustainability, 16(21), 1-19. https://doi.org/10.3390/su16219282

Özyürek, C., Sarıgöl, J., Demirci, F., Tepe, B., Güler, H. ve Çetinkaya, M. (2019). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık bileşenlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 50, 227-253.

Samur, H. ve Akman, O. (2023). Analysis of environmental literacy levels of social studies pre-service teachers. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 5(3), 605-625. https://doi.org/10.46328/ijonses.588

8.SINIF DÜZEYİNDE OLASILIK KONUSUNA İLİŞKİN BİLGİYİ OLUŞTURMA SÜRECİNİN RBC+C MODELİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Ertuğrul ARMAĞAN (Birinci yazar)[1], Furkan DEMİR (İkinci yazar) [2]

[1]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Matematik Eğitimi, 0000-0003-1747-8505

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0000-0003-3740-8088

Özet

Bu araştırma, farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerden oluşturulan grupların, aynı olasılık etkinlikleri sırasında sergiledikleri davranışların RBC+C modeline göre nasıl dağıldığını incelemeyi ve bu dağılımları karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin söz konusu etkinliklerde modelin hangi aşamalarında güçlük yaşadıklarını ve bu güçlükleri nasıl aştıklarını belirlemek de hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiş; matematik başarısı yüksek iki, orta düzeyde iki ve düşük düzeyde dört olmak üzere toplam sekiz gönüllü 8. sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler; klinik görüşmeler, gözlemler, ses kayıtları ve öğrenci çözüm dokümanları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin olasılık kavramını yapılandırma süreçlerini ortaya çıkarmak amacıyla 11 açık uçlu sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Test, ikişerli gruplar halinde ve dört aşamada çözdürülmüş; öğrenciler süreç boyunca birbirleriyle ve öğretmenle etkileşim kurmakta serbest bırakılmıştır. Ayrıca daha zengin veri elde edebilmek için sesli düşünmeleri teşvik edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmış ve dokümanlarla birlikte betimsel analiz yöntemiyle RBC+C modelinin basamaklarına göre incelenmiştir. Bulgular, farklı başarı düzeylerindeki grupların modelin aşamalarında farklı sayıda davranış sergilediğini göstermiştir. Yüksek ve orta başarı düzeyindeki öğrenciler tanıma ve kullanma basamaklarında daha bağımsız ilerlerken, düşük başarı düzeyindekilerin zaman zaman desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Süreç karmaşıklaştıkça diğer grupların da öğretmen etkileşimine yöneldiği gözlenmiştir. Ayrıca akran etkileşiminin, öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve düzeltmeleri açısından önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi Oluşturma, Olasılık, RBC+C, Soyutlama

Bu bildiri Ertuğrul ARMAĞAN ’ın Furkan DEMİR danışmanlığında yürütülen "8.Sınıf Düzeyinde Olasılık Konusuna İlişkin Bilgiyi Oluşturma Sürecinin Rbc+c Modeli Bağlamında İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

A QUALITATIVE STUDY ON THE EVALUATION OF EDUCATIONAL SUPERVISION IN TÜRKİYE: EXPERIENCES OF SCHOOL ADMINISTRATORS

TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENEYİMLERİ

Ömer YILMAZ [1]

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,

https://orcid.org/0000-0002-0962-2725

Abstract

The aim of this study is to evaluate educational supervision processes in Türkiye. The study was conducted using a qualitative research method and was designed according to the phenomenology approach. The study group consisted of eight school administrators working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Western Black Sea Region of Türkiye. The participants were selected through purposive sampling using the convenience sampling technique. During the data collection process, an interview form was developed by the researcher to reveal school administrators' experiences and opinions regarding educational supervision processes. The interview form included four qualitative questions related to educational supervision. Content analysis technique was used in the analysis of the research data. The findings revealed that school administrators perceive educational supervision as a process characterized by traditional practice perceptions, managerial and supervisory functions, and professional and institutional development. In addition, it was determined that school administrators focused on issues such as the qualifications of supervisors, the quality of supervision, and the supervision mechanism in relation to effective educational supervision processes. The problems encountered in educational supervision were identified as institutional and systemic problems, student- and environment-related problems, and the inadequacy of supervision. Finally, it was concluded that instructional supervision contributes to teachers' professional development and instructional improvement; however, there are certain deficiencies in the system for ensuring high-quality supervision, and teachers have some concerns and critical perspectives regarding the supervision process.

Keywords: educational supervision, school administrators, qualitative research

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye eğitim denetimi süreçlerini değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni fenomenoloji desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görevli, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiş 8 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin toplama sürecinde; okul yöneticilerinin eğitim denetimi süreçleri hakkındaki deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur ve görüşme formunda eğitim denetimi süreçlerine ilişkin 4 nitel soru yer almaktadır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim denetimini geleneksel uygulama algısı, yönetsel ve denetleyici işlev ve mesleki ve kurumsal gelişim gibi özelliklere sahip bir süreç olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin etkili eğitim denetimi süreçlerine ilişkin olarak denetçi niteliği, denetimi niteliği ve denetim mekanizması konularına odaklandığı belirlenmiştir. Eğitim denetiminde karşılaşılan sorunlar kurumsal ve sistemsel sorunlar, öğrenci ve çevre kaynaklı sorunlar ve denetimin yetersizliği şeklinde olduğu belirlenmiştir. Son olarak okul yöneticilerinin öğretim denetiminin öğretmenlere ve eğitime yönelik mesleki gelişim ve öğretimsel katkıları olduğu; buna rağmen nitelikli denetim için sistemde birtakım eksikliklerin olduğu ve öğretmenlerin denetim sürecine yönelik bazı kaygı ve eleştirel bakış açılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: eğitim denetimi, okul yöneticileri, nitel araştırma

1. INTRODUCTION

Like all organizations, educational institutions require oversight (Beycioğlu & Dönmez, 2009). In efforts to ensure effective education, supervision serves as a process grounded in human relations, functioning as a critical determinant (Özmen & Güngör, 2008). Educational systems are fundamental structures that play a central role in the social, economic, and cultural development of societies. Therefore, it is crucial that educational institutions operate efficiently and effectively in line with their defined goals and objectives. Determining whether educational institutions function appropriately, identifying emerging issues, and improving educational processes are all essential aspects of educational supervision, which is considered a significant managerial function. Educational supervision is a systematic process aimed at evaluating the functioning of educational institutions, enhancing educational practices, and providing guidance to educational personnel (Aydın, 2014). In this respect, supervision is not merely a control mechanism but also a tool for development, intended to enhance the quality of the education system (Sergiovanni & Starratt, 2020). The literature emphasizes that the primary functions of educational supervision include control, evaluation, guidance, and development (Taymaz, 2015). An effective educational supervision system should not be limited to ensuring institutional compliance with regulations but must also fulfill functions related to guidance and professional development aimed at improving instructional quality (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014). Accordingly, contemporary educational supervision has shifted away from traditional control-oriented approaches, emphasizing a developmental and guidance-based perspective (Beach & Reinhartz, 2000).

The educational supervision system in Turkey has undergone various structural changes throughout its historical development. Various legal and administrative regulations implemented under the Ministry of National Education have shaped the organization of the supervision system, the actors responsible for supervision, and the scope of supervision processes over time (Başar, 2000). Earlier reforms redistributed duties and responsibilities in educational supervision, introduced modifications to the inspectorate system, and increased the role of school administrators in supervisory processes (Aydın, 2014). Between 2014 and 2022, inspections conducted by the Ministry of National Education occurred every three years, focusing primarily on institutional evaluation, while the role of inspectors in classroom observation was abolished and transferred to school principals (Kayıkçı, Özdemir, & Özyıldırım, 2018). However, regulations enacted in 2022 introduced innovations to the supervision system, distinguished between ministry inspectors and provincial education inspectors, and reassigned classroom observation responsibilities back to inspectors (Resmî Gazete, 2022; 2023). These changes have sparked debates regarding the functioning of the supervision system. Studies indicate that supervisory activities often emphasize control and investigation, while guidance and instructional development are insufficiently highlighted (Taymaz, 2015). Moreover, the bureaucratic nature of supervision processes can limit their contribution to improving instructional practices (Başar, 2000). The distribution of supervisory responsibilities among different actors may also hinder the establishment of a holistic and systematic approach (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014).

Analyses of educational policies reveal that, particularly in recent years, the organizational structure, supervisory approach, and roles of supervisory actors in Turkey have been redefined through reforms (Eranıl & Barış, 2022). Educational supervision functions as a vital component of quality assurance within the education system, including monitoring curriculum implementation, evaluating teacher performance, and identifying areas for improvement in educational processes (Eriçok, 2023). Memişoğlu and Tabak (2022) identify key challenges in the supervision system, such as classroom observations conducted by school principals, limited time for inspections, outdated legal regulations, resistance to change in education and

supervision, insufficient training of inspectors, and supervision conducted primarily on paper. Supervision practices are often perceived as evaluative and control-oriented rather than supportive of teachers' professional development (Sezer & Engin, 2024). Additionally, bureaucratic structures, time constraints, and role ambiguities in centralized education systems hinder school administrators from effectively implementing instructional supervision (Cansoy, Kılınç, & Türkoğlu, 2024). Consequently, the evaluation of educational supervision systems should consider not only structural regulations but also the experiences and perceptions of practitioners. While traditionally centered on control and evaluation, modern supervision serves as a managerial tool focused on guidance and development (Memduhoğlu & Zengin, 2012). Inspectors identify the current situation while also evaluating the performance of educational personnel and leading towards change and improvement (Özmen & Güngör, 2008). Contemporary approaches, such as clinical supervision, instructional supervision, artistic supervision, differentiated supervision, and developmental supervision, significantly influence the success of the teaching process (Memduhoğlu & Zengin, 2012).

The effective implementation of educational supervision is closely linked not only to legal regulations but also to the experiences and perceptions of school administrators. As direct stakeholders, school administrators and teachers hold crucial insights into the functioning of the system (Sergiovanni & Starratt, 2020). Therefore, investigating the experiences and perspectives of school administrators regarding supervision processes is essential for assessing the effectiveness of the system. Accordingly, evaluating Turkey's current educational supervision system through the lens of school administrators' experiences emerges as a critical necessity. Understanding how school administrators perceive supervision, the challenges they encounter, and areas requiring improvement can contribute to shaping a more effective and development-oriented supervision system. In this context, examining the educational supervision system based on the experiences of practitioners represents a significant area for research.

1.1. Purpose of the Study

This study aims to evaluate the experiences and perspectives of school administrators regarding educational supervision processes in Turkey.

2. METHOD

2.1. Research Design

This study was conducted within the framework of a qualitative research approach, which aims to gain an in-depth understanding of individuals' experiences and meanings in the social sciences, and a phenomenological design was adopted (Creswell & Poth, 2018). Phenomenological design seeks to understand how participants make sense of a particular phenomenon based on their lived experiences and to reveal the essence of these experiences (Merriam & Tisdell, 2016).

2.2. Study Group

The study group consisted of eight school administrators working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Western Black Sea Region of Turkey. The selection criteria for participants included having knowledge of supervision and having experienced at least one supervision process. This type of criterion-based sampling is defined in qualitative research as the selection of information-rich individuals (Patton, 2015). The participants' demographic and professional characteristics are presented in Table 1.

Table 1
Demographic and professional characteristics of participants

Participant	Gender	Position	Years of Experience	Subject Area	Education	Number of Supervisions
P1	Female	Vice principal	21	Technology & design	Bachelor's	13
P2	Female	Vice principal	15	Turkish	Bachelor's	10
P3	Male	Principal	10	Physical education	Bachelor's	30
P4	Male	Principal	27	Social studies	Bachelor's	18
P5	Male	Vice principal	16	Science	Bachelor's	9
P6	Male	Principal	27	Primary education	Graduate	15
P7	Male	Principal	19	Social studies	Graduate	10
P8	Male	Vice principal	14	Primary education	Graduate	6

2.3. Data Collection

Data were collected through face-to-face semi-structured interviews with the participants. Semi-structured interviews are a qualitative data collection technique in which the researcher guides the conversation with predetermined questions while allowing participants the opportunity to freely express their perspectives (Kvale & Brinkmann, 2015). Each school was visited individually, and participants were informed about the purpose and process of the study and asked whether they wished to participate voluntarily. During preliminary meetings with those who agreed to participate, detailed information was provided regarding the subject, scope, and content of the interview. The semi-structured interview form, prepared as the data collection instrument, included questions designed to gather participants' demographic information as well as four qualitative questions related to educational supervision:

1. What are school administrators' perspectives on educational supervision?
2. What are school administrators' views on effective educational supervision?
3. What are school administrators' opinions regarding the challenges they face in educational supervision?
4. What are school administrators' perspectives on instructional supervision?

2.4. Data Analysis

The data collected in the study were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a widely used approach in qualitative research for identifying, coding, and organizing units of meaning in texts into themes (Schreier, 2012). In this process, the interview transcripts were read in detail, meaningful statements were coded, and these codes were grouped into themes. The analysis aimed to reveal the essence of participants' experiences in accordance with the phenomenological design.

3. FINDINGS

3.1. School Administrators' Perspectives on Educational Supervision

The perspectives of school administrators regarding educational supervision are presented in Table 2.

Table 2

The perspectives of school administrators regarding educational supervision

Themes	Codes	f
Perception of traditional practices	Paperwork-oriented	4
	Nitpicking	2
Managerial and supervisory function	Compliance with regulations and curriculum	3
	Monitoring the functioning of the system	3
Professional and institutional development	Guidance and support	2
	Strategic management	1
	Implementation follow-up	1

According to the findings presented in Table 2, school administrators' perspectives on educational supervision were categorized under three main themes: perception of traditional practices, managerial and supervisory function, and professional and institutional development. Under the theme of perception of traditional practices, the codes of paperwork-oriented and nitpicking were identified. For the managerial and supervisory function theme, the codes compliance with regulations and curriculum and monitoring the functioning of the system were determined. Within the professional and institutional development theme, guidance and support and strategic management emerged as relevant codes.

School administrators largely perceived the current supervision process as a paperwork-oriented activity. It was expressed that supervision is often limited to "documents prepared at the last minute." Principals and vice-principals tended to define supervision primarily within the framework of "curriculum implementation" and "regulatory compliance," viewing it as a legal requirement of the system. Some participants emphasized that supervision should ideally be conducted as a guidance activity, highlighting the gap between current practice and the ideal scenario. In addition, a perspective emerged that sees supervision as a strategic program developed for the effective operation of the education system and the efficient use of resources. Quotes from participants are presented below:

"It feels more like document supervision. Documents are prepared at the last minute." (P1)

"Inspectors try to conduct nitpicking." (P2)

"It is about supervising education in accordance with the curriculum." (P5)

"It should be guidance. Inspectors need to provide guidance before conducting supervision." (P6)

3.2. Effective Educational Supervision

The perspectives of school administrators regarding effective educational supervision are presented in Table 3.

Table 3
School Administrators' Perspectives on Effective Educational Supervision

Themes	Codes	f
Inspector's qualifications	Subject matter expertise	2
	Professional experience	1
Nature of supervision	Process- and development-oriented supervision	2
	Guidance and mentorship	2
	Continuity	3
	Data-driven supervision	2
	Objective supervision	1
Supervision mechanism	On-site supervision	2
	Stakeholder interaction	2

According to the findings presented in Table 3, school administrators' perspectives on effective educational supervision were categorized under three main themes: inspector qualifications, nature of supervision, and supervision mechanism. Under the theme of inspector qualifications, the codes subject matter expertise and professional experience were identified. For the nature of supervision theme, process- and development-oriented supervision, guidance and mentorship, continuity, and objective supervision emerged as relevant codes. Within the supervision mechanism theme, on-site supervision and stakeholder interaction were identified. Quotes from participants are presented below:

"*The person conducting the supervision should be an expert in the field. Inspectors should also have expertise in their respective areas." (P3)*

"Those who conduct supervision should come from within the education system and have a teaching background." (P8)

"Supervision should be process-oriented. The teacher's development in instruction should be evaluated." (P6)

"Whether it is classroom supervision or institutional supervision, it should be guidance-focused. Effective guidance is essential." (P5)

"Enhancing communication with parents is beneficial for academic achievement." (P2)

3.3. Challenges in Educational Supervision

The perspectives of school administrators regarding the challenges encountered in educational supervision are presented in Table 4.

Table 4
School Administrators' Perspectives on Challenges in Educational Supervision

Themes	Codes	f
Institutional and systemic issues	Bureaucracy	4
	Lack of merit-based assignment	3
	Physical and material insufficiencies	2
	Administrative workload	1
Student- and environment-related issues	Socio-economic and family factors	3
	Student disengagement	1
Insufficiency of supervision	Supporting administration	3
	Guidance and educational support	2
	Process improvement	1

According to the findings presented in Table 4, the challenges encountered in educational supervision were categorized under three main themes: institutional and systemic issues, student- and environment-related issues, and insufficiency of supervision. Under the theme of institutional and systemic issues, the codes bureaucracy, lack of merit-based assignment, physical and material insufficiencies, and administrative workload were identified. For the student- and environment-related issues theme, the codes socio-economic and linguistic factors and student disengagement emerged. Within the insufficiency of supervision theme, guidance and educational support, supporting administration, and process improvement were identified as relevant codes. Quotes from participants are presented below:

"Unnecessary document requests, redundant correspondence, and paperwork. There are unnecessary documents for teachers." (P2)

"I do not believe school buildings are suitable for the social and physiological development of students." (P3)

"Distorted family structures, socio-economically disadvantaged families, single-parent children, and the high number of disadvantaged children." (P5)

"Students' interests have shifted to the virtual world. This reduces classroom interaction and increases group formation." (P6)

"Educational supervision should provide proper guidance during the process. Afterwards, the supervision mechanism should be implemented effectively." (P8)

3.4. Instructional Supervision

The perspectives of school administrators regarding the challenges encountered in instructional supervision are presented in Table 5.

Table 5
School Administrators' Perspectives on Challenges in Instructional Supervision

Themes	Codes	f
	Addressing deficiencies	4

Professional development and instructional contributions	Feedback	2
	Monitoring student outcomes	2
	Mentorship for inexperienced teachers	1
Requirements for effective supervision	Guidance-focused approach	2
	Supervision expertise based on teaching experience	2
	Process-oriented supervision	1
Implementation concerns and criticisms	Misalignment with subject area	3
	Teacher resistance and anxiety	1
	Perception of redundancy	1

According to the findings presented in Table 5, school administrators' perspectives on instructional supervision were categorized under three main themes: professional development and instructional contributions, requirements for effective supervision, and implementation concerns and criticisms. Under the theme of professional development and instructional contributions, the codes addressing deficiencies, feedback, monitoring student outcomes, and mentorship for inexperienced teachers were identified. For the requirements for effective supervision theme, guidance-focused approach, supervision expertise based on teaching experience, and process-oriented supervision emerged as relevant codes. Within the implementation concerns and criticisms theme, misalignment with subject area, teacher resistance and anxiety, and perception of redundancy were identified.

Teachers opposed the reintroduction of classroom supervision due to a perceived lack of subject-matter competence, whereas school administrators argued that supervision, when conducted as an "objective eye," could contribute to professional development. The main criticism was that inspectors performing classroom supervision in areas outside their expertise was inefficient. Participants emphasized that classroom supervision would only be effective if it moved away from "old habits" such as paperwork and pressure, and became a genuine tool for guidance and motivation. It was also highlighted that supervision should focus not only on the teacher but also on student outcomes and the sharing of instructional methods. Quotes from participants are presented below:

"Evaluating teachers' deficiencies objectively would help them improve themselves." (P1)

"Inspectors should come from the teaching field. They must have the necessary competence and pursue graduate-level training." (P3)

"Supervision should create a difference between before and after. It should contribute to the school, the students, and the teachers." (P4)

"When I enter a classroom for observation, I look at student outcomes… Methods and techniques can be made more effective by sharing them with other teachers." (P7)

4. CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

4.1. Conclusion

First, school administrators' perspectives on educational supervision were categorized under three themes: perception of traditional practices, managerial and supervisory function, and professional and institutional development. Accordingly, educational supervision is often perceived as a paperwork-oriented system, driven by bureaucratic procedures and focused on identifying shortcomings in those being supervised. At the same time, it is viewed as a process that guides school management and teachers in working in compliance with regulations and the curriculum and provides the opportunity to monitor the functioning of the system. Moreover, supervision was reported to have a role in supporting teachers' professional development, offering guidance throughout the process, and directing school management in alignment with strategic plans.

Second, regarding effective educational supervision, it was emphasized that individuals responsible for conducting supervision should possess subject-matter expertise and have experience in both teaching and supervision. For supervision to produce effective outcomes, it should be process- and development-oriented, prioritize guidance and mentorship, and be conducted with continuity and objective criteria. Furthermore, on-site supervision and the involvement of both internal and external stakeholders were considered to contribute positively to achieving the goals of educational institutions.

Regarding the challenges encountered in educational supervision, findings highlighted that bureaucracy plays a significant role, while lack of merit-based assignment among teachers and administrators negatively affects the purpose of supervision. Physical and material insufficiencies in schools were noted to create inequalities and increase the administrative workload of school administrators. In addition, students' socio-economic differences and their familial and individual circumstances were reported to negatively affect the educational environment, and these factors are often overlooked in the supervision process. The areas where supervision was insufficient included guidance and educational support, supporting school administration, and improving the supervision process.

Finally, regarding instructional supervision, it was concluded that monitoring classroom teaching positively contributes to teachers' professional development and the improvement of the instructional process, by identifying and addressing teachers' deficiencies, providing effective feedback mechanisms, monitoring student outcomes, and offering mentorship for inexperienced teachers. Additionally, in a quality supervision process, a guidance-focused approach, selecting supervisors from among teachers, and conducting process-oriented supervision were reported to facilitate instructional success. However, under the theme of implementation concerns and criticisms, mismatches between inspectors' areas of expertise and the subjects they supervise, as well as teachers' resistance to the supervision process, were highlighted as factors that are often overlooked in practice.

4.2. Discussion

The findings of this study indicate that school administrators' perceptions of educational supervision largely reflect the characteristics of a traditional supervision approach. According to the results, educational supervision is often perceived as a paperwork-oriented, bureaucratic process primarily aimed at identifying deficiencies in those being supervised. This finding aligns closely with the literature, which emphasizes that historically, supervision has prioritized control and compliance with regulations. Indeed, when supervision in educational systems is primarily conducted through document checks and regulatory compliance, its contribution to improving instructional processes may be limited (Sergiovanni & Starratt, 2020). Research in the Turkish context also supports this view. For example, Görgülü and Küçükali (2023) found

that school administrators and teachers commonly associate educational supervision with document reviews and compliance checks. Similarly, Yılmaz et al. (2020) reported that supervision practices are largely perceived as control- and evaluation-focused.

However, the findings also reveal that supervision is not solely viewed as a controlling process; it is also seen as a mechanism that guides teachers to work in accordance with regulations and the curriculum and provides opportunities to monitor the system's functioning. This underscores that educational supervision has a multifaceted function, encompassing both accountability and developmental dimensions (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018). Studies in Turkey similarly highlight the importance of viewing supervision as a process that supports teachers through guidance and enables school administrators to act in alignment with institutional goals (Aydın, 2014).

The second key finding emphasizes the importance of subject-matter expertise and teaching experience for individuals conducting supervision. School administrators indicated that effective supervision requires inspectors to be familiar with instructional processes and possess professional experience. This finding parallels the literature, which underscores the significance of domain knowledge and pedagogical experience in educational supervision (Zepeda, 2013; Mette, et al., 2015). Research conducted in Turkey supports these results: Tonbul and Baysülen (2017) reported that inspectors' subject-matter expertise directly influences teachers' perceptions of supervision, while Görgülü and Küçükali (2023) emphasized that inspectors' teaching experience strengthens the guidance dimension of supervision. Additionally, the findings indicate that supervision should be process- and development-oriented, include guidance and mentorship, and be conducted with continuity, which aligns with contemporary instructional supervision approaches. Recent studies show that guidance- and mentorship-based supervision supports teachers' professional development and contributes to improving instructional practices (Kraft & Gilmour, 2021).

The findings regarding challenges in educational supervision largely mirror structural issues highlighted in the literature. The results indicate that bureaucratic procedures occupy a significant place in the supervision process, potentially limiting its developmental function. Excessive bureaucratic practices in educational organizations can prioritize formalities over the improvement of instructional processes (Sergiovanni & Starratt, 2020). Studies in Turkey corroborate this observation. Görgülü and Küçükali (2021) reported that bureaucratic practices and centralized structures constrain the effectiveness of supervision, while Demirkol et al. (2016) noted that school administrators have insufficient time for instructional leadership due to increasing bureaucratic workload. The study also highlights issues of merit-based assignment; a weakened principle of merit can negatively affect the effectiveness of management and supervision processes. This aligns with findings by Yılmaz et al. (2009), who emphasized the organizational importance of merit-based appointments in educational administration. Moreover, physical and material inadequacies in schools create inequities in the supervision process and increase administrators' workload. Studies in Turkey also show that socio-economic disparities among schools directly affect educational processes (Balcı, 2021), suggesting that supervision should account for both instructional practices and the social and economic context of schools.

Finally, the findings indicate that classroom supervision can significantly contribute to teachers' professional development and the improvement of instructional processes. School administrators emphasized that monitoring teaching allows for the identification of teachers' deficiencies, provision of effective feedback, and support for inexperienced teachers. This finding aligns with the literature highlighting the positive effects of instructional supervision on teacher development (Zepeda, 2013). Research in Turkey supports this perspective; Taymaz (2015) underscores that instructional supervision is a critical process for supporting teachers'

professional growth, and Yılmaz et al. (2009) note that constructive feedback contributes to improving instructional practices. Mentorship programs, particularly for novice teachers, also facilitate professional adaptation (Kraft, Blazar & Hogan, 2018), and studies in Turkey indicate that mentorship supports teachers' professional learning and instructional improvement (Şahinoğlu & Sağlam, 2019).

Nevertheless, the study highlights certain implementation concerns. Specifically, mismatches between inspectors' expertise and the subjects they supervise, as well as teachers' resistance to the supervision process, were identified as factors limiting effectiveness. These findings underscore the importance of subject-matter expertise and trust-based communication in supervision processes.

4.3. Recommendations

It is recommended that educational supervision be reoriented from a bureaucracy- and document-focused system toward a developmental and guidance-oriented approach aimed at enhancing the quality of the instructional process. In this context, individuals responsible for supervision should possess subject-matter expertise, have practical teaching experience, and demonstrate professional competence in supervisory practices.

To ensure effectiveness, the supervision process should be process-oriented, continuous, and grounded in objective criteria. The active involvement of school administrators, teachers, and other stakeholders should be encouraged, so that supervision is implemented in a way that reflects and responds to local needs. At the same time, bureaucracy in supervision should be minimized, and appointments of administrators and inspectors should be based on merit and professional qualifications.

Moreover, the supervision process should take into account schools' physical and material resources and students' socio-economic differences, thereby fostering a more equitable evaluation environment. Mechanisms for providing constructive feedback, implementing mentorship programs, and supporting in-service professional development should be strengthened to promote teachers' professional growth. Finally, inspectors should be assigned to areas aligned with their expertise, and collaborative practices should be established to reduce teachers' resistance to supervision, ensuring that the process contributes meaningfully to the quality and effectiveness of teaching and learning.

5. REFERENCES

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2019). Eğitim örgütlerinde liyakat ve kariyer sistemi üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 145–162.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. baskı.). Gazi Kitabevi.

Balcı, A. (2021). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (8. bs.). Pegem Akademi.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi: Rolleri, yeterlikleri ve yetiştirilmesi*. Pegem A Yayıncılık.

Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 71–93.

Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T. Y. (2024). Okul yöneticilerinin zihinsel iş yüküne ilişkin görüşleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(2), 430-445.

Cansoy, R., Kılınç, A. Ç., & Türkoğlu, M. E. (2025). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: evidence from a centralised educational context. *Educational Studies, 51*(1), 114-131.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Eranıl, A. K., & Barış, A. E. (2022). An analysis of the education system in Turkey: Supervision policies between the years 1980 – 2021. *Journal of Educational Supervision, 5* (3). https://doi.org/10.31045/jes.5.3.2

Eriçok, B. (2023). Supervision of education as a quality assurance tool in Turkey: Ministry of National Education and Council of Higher Education. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, *7*(1), 1-7.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.

Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(38), 514-538. https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 2170–2187.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588.

Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2021). Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and the distribution of teacher effectiveness. *Educational Researcher, 50*(3), 188–201.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.

Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Implementability of instructional supervision as a contemporary educational supervision model in Turkish education system. *Journal of Theoretical Educational Sciences, 5*(1), 131-142. https://izlik.org/JA27DD66MR

Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. (2022). Maarif müfettişlerinin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 34–61.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J., & Nieuwenhuizen, L. (2015). Teachers' perceptions of teacher supervision and evaluation: A reflection of school improvement practices in the age of reform. *Educational Leadership Review, 16*(1), 16- 30

Özmen, F., & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 137–155.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Resmî Gazete. (2022, 1 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim müfettişleri yönetmeliği*. Sayı: 31765

Resmî Gazete. (2023, 24 Mayıs). *Millî Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliği*. Sayı: 32200

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.

Sezer, Ş., & Engin, G. (2024). Dilemmas of teachers related to the supervision in schools: A case study. *Participatory Educational Research, 11*(2), 1-23.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2020). *Supervision: A redefinition* (10th ed.). McGraw-Hill.

Şahinoğlu, A., & Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Science Education Journal, 4*(2), 183-195. https://izlik.org/JA92CW98XK

Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (11. baskı). Pegem Akademi.

Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(1), 299-311. https://doi.org/10.17051/io.2017.24494

Yılmaz, K., Taşdan, M., & Oğuz, E. (2009). Supervision beliefs of primary school supervisors in Turkey. *Educational Studies, 35*(1), 9-20.

Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Routledge.

STUDY STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ VE AKADEMİK BAŞARI

Dr. Öğr. Üyesi. Müjgan BEKDAŞ

[1]**Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,**
https://orcid.org/0000-0003-4313-5880

Abstract

The aim of this study is to examine the learning and study strategies of students learning Turkish as a foreign language and to investigate their association with academic achievement and gender. The study was conducted using a quantitative, correlational research design. The participants were 50 international students enrolled at a Turkish Language Teaching Application and Research Centre. This study examined learning and study strategies among university students learning Turkish as a foreign language using the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). The LASSI assesses ten subscales reflecting cognitive, affective, and self-regulatory aspects of learning, and academic achievement was measured using final Turkish course grades (0–100). The data were analyzed using descriptive statistics, multiple regression analysis, and Welch's t-test. Descriptive findings indicated that students reported moderate to moderately high levels of strategy use across subscales, with time management emerging as the most frequently reported strategy and self-testing and study aids showing comparatively lower mean levels. To examine whether strategic learning components accounted for variance in academic performance, a multiple regression analysis was conducted using Skill, Will, and Self-regulation as predictors. The regression model was not statistically significant, and none of the components explained a meaningful proportion of variance in course achievement. Additionally, no statistically significant gender differences were identified in either strategy use or academic performance. Overall, the findings suggest that self-reported strategic awareness may not be sufficient to explain academic success in Turkish as a foreign language within this sample. The results underscore the importance of explicit and structured strategy instruction and highlight the need for further research employing larger samples and longitudinal or intervention-based designs.

Keywords: Turkish as a foreign language; learning strategies; academic achievement; self-regulated learning; LASSI

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelemek ve bu stratejilerin akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini araştırmaktır. Araştırma nicel ve ilişkisel bir araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcılar, bir Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören 50 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanarak incelemiştir. LASSI, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve öz-düzenleyici yönlerini yansıtan on alt boyutu değerlendirmekte olup akademik başarı, öğrencilerin Türkçe dersi dönem sonu notları (0–100) kullanılarak ölçülmüştür. Veriler betimsel istatistikler, çoklu regresyon analizi ve Welch t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel bulgular, öğrencilerin alt boyutlar genelinde orta ile orta-üst düzey arasında strateji kullanımı

bildirdiklerini göstermiştir; zaman yönetimi en sık bildirilen strateji olarak öne çıkarken, öz-sınama ve çalışma destekleri görece daha düşük ortalama düzeylerine sahiptir. Stratejik öğrenme bileşenlerinin akademik başarıdaki varyansı açıklayıp açıklamadığını incelemek amacıyla, beceri, irade ve öz-düzenleme bileşenleri yordayıcı değişkenler olarak kullanılarak çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ve bileşenlerin hiçbiri ders başarısındaki varyansın anlamlı bir bölümünü açıklamamıştır. Ayrıca, strateji kullanımı ya da akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı cinsiyet farklılıkları belirlenmemiştir. Genel olarak bulgular, öz-bildirim temelli stratejik farkındalığın bu örneklemde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme bağlamında akademik başarıyı açıklamak için yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Sonuçlar, açık ve yapılandırılmış strateji öğretiminin önemini vurgulamakta ve daha geniş örneklemlerle, boylamsal ya da müdahale temelli tasarımlar kullanılarak gerçekleştirilecek ileri araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, akademik başarı, öz-düzenlemeli öğrenme

INTRODUCTION

Maximizing learners' academic achievement remains a central concern in second and foreign language education, where substantial variability in learner outcomes continues to challenge researchers and practitioners (Griffiths, 2008; Dörnyei, 2005). Even under similar instructional conditions, learners often demonstrate marked differences in performance, highlighting the importance of individual differences in language learning success (Oxford, 1990; Chamot, 2004). Among these variables, language learning strategies have long been regarded as a key explanatory construct (Cohen, 1998; Macaro, 2001).

Language learning strategies are commonly defined as deliberate actions or mental processes that facilitate the acquisition, retention, and use of new information (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). These strategies encompass cognitive, metacognitive, affective, and motivational dimensions that shape learners' engagement with instructional tasks (Griffiths, 2013). Research has consistently indicated that more successful learners tend to adopt strategic and reflective approaches to learning, and that explicit strategy instruction can promote greater learner autonomy and academic effectiveness (Chamot, 2004; Reiss, 1983).

In the present study, learning and study strategies are conceptualized through the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) developed by Weinstein, Schulte, and Palmer (1987). LASSI provides a theory-driven framework assessing learners' awareness of strategic behaviors across ten subscales that collectively reflect cognitive, affective, and self-regulatory aspects of learning. Although not specific to language learning, its components overlap substantially with established language learning strategy taxonomies (Oxford, 1990) and align closely with contemporary models of self-regulated learning (Weinstein & Mayer, 1986; Oxford, 2011).

Despite extensive research on learning strategies, the majority of studies have focused on globally dominant languages such as English, Spanish, or Chinese (Takeuchi, Griffiths, & Coyle, 2007). Comparatively limited attention has been given to learners of less commonly taught languages, including Turkish. As Turkish continues to gain prominence as a regional and international language, understanding the strategic learning behaviors of its learners becomes increasingly relevant (Baskın, 2024). However, empirical evidence examining the applicability

of widely used strategy frameworks such as LASSI in Turkish as a foreign language contexts remains scarce.

Furthermore, although LASSI has been widely applied across educational settings, studies investigating the extent to which its components are associated with academic performance among learners of Turkish as a foreign language are virtually absent. This gap is particularly noteworthy in light of the growing emphasis on self-regulated learning in language education.

Accordingly, the present study seeks to examine how learners of Turkish as a foreign language report their use of learning and study strategies and whether these strategic components are statistically associated with academic achievement. In addition, the study explores potential gender differences in strategy use. By addressing these questions, the study aims to contribute to the literature on strategic learning in foreign language education and to provide insights relevant to instructional practice in Turkish as a foreign language programs.

Research Questions

1. What are the mean levels of students' learning and study strategies across the LASSI subscales?
2. To what extent are strategic learning components associated with learners' performance in the Turkish course?
3. Does gender influence students' learning and study strategies?

METHOD

Research Design

This study employed a quantitative, non-experimental correlational research design to examine the relationships between students' learning and study strategies and their academic performance in Turkish as a foreign language. A correlational design is appropriate when the aim is to examine associations among variables without manipulating them or establishing cause–effect relationships (Creswell & Creswell, 2018). Within this framework, the study pursued three primary objectives:

(a) describing the levels of learning and study strategy use across LASSI subscales,

(b) examining whether strategic learning components are statistically associated with and explain variance in students' performance in the Turkish course, and

(c) investigating potential differences in strategy use according to gender.

To address these objectives, the study combined descriptive, regression-based, and comparative statistical analyses within a single non-experimental design. Because no instructional intervention or experimental manipulation was implemented, the findings are interpreted strictly in terms of associations and group differences rather than causal effects. The use of multiple regression analysis served an exploratory purpose, aiming to identify whether the strategic learning components (Skill, Will, and Self-regulation) account for variance in academic achievement within this sample. Given the relatively small sample size (n = 50), the regression findings are treated as exploratory and context-specific rather than confirmatory. All analyses were conducted using aggregated subscale and component mean scores derived from the LASSI instrument. Overall, this research design aligns with prior studies employing the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) to investigate learning strategies and academic outcomes in educational and language learning contexts. It enables a systematic examination of how cognitive, affective, and self-regulatory strategy use relates to learners' performance in Turkish as a foreign language within a defined institutional setting.

Participants

A total of 50 international students participated in this study. All participants were enrolled in a Turkish Language Teaching Application and Research Centre in Turkey during the 2022–2023 academic year and were studying at the C1 proficiency level. The focus on C1 learners allowed for the examination of strategic learning behaviors among advanced-level students operating within similar academic and instructional conditions. The sample consisted of 23 female and 27 male students, with ages ranging from 18 to 34. Participants represented diverse linguistic and cultural backgrounds. All participants were studying Turkish as a foreign language within the same institutional context. Participants were recruited using a convenience sampling strategy based on accessibility and voluntary participation. Convenience sampling is commonly employed in classroom-based educational research where random selection is not feasible due to institutional or logistical constraints. Convenience sampling focuses on participants who are easily accessible and readily available to the researcher (Baltacı, 2018). While this approach facilitates efficient data collection, it may limit the generalizability of the findings, as the sample reflects a single institutional setting rather than the broader population of learners of Turkish as a foreign language. Although multiple regression analysis was conducted, the sample size (n = 50) is relatively modest in relation to the number of predictors included in the model. This may limit statistical power and the stability of regression estimates. Therefore, the regression findings are interpreted as exploratory and context-specific rather than confirmatory. These limitations are addressed further in the Limitations section.

Data Collection Tool

The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), originally developed by Weinstein, Schulte, and Palmer (1987), was used to assess students' learning and study strategies. The LASSI is a widely recognized, theory-driven instrument designed to measure learners' awareness of and engagement in strategies associated with effective academic learning. In Turkish contexts, the inventory has previously been examined in terms of validity and reliability (e.g., Köymen, 1994; Dural, 2008), providing support for its applicability in higher education settings. The original LASSI framework consists of ten subscales: attitude, motivation, anxiety, time management, concentration, information processing, selecting main ideas, study aids, self-testing, and test strategies. In the present study, a 73-item version of the instrument was administered, corresponding to the item set implemented in the institutional assessment system of the research site. The structure of the instrument was aligned with the three overarching strategic learning components proposed in the LASSI model: Skill, Will, and Self-regulation. Subscale and component scores were computed by calculating mean scores across relevant items. All items were scored on a five-point Likert scale. Where applicable, negatively worded items were reverse-coded prior to analysis. Mean scores were used in all statistical procedures to ensure comparability across subscales. Academic performance was operationalized using students' final Turkish course grades (0–100 scale). Demographic information, including gender, was collected through a Personal Information Form administered alongside the LASSI. Data collection was conducted during regular class hours under standardized conditions. Within the LASSI framework, the Skill component reflects cognitive strategies related to processing and organizing information; the Will component encompasses motivational and affective aspects of learning; and the Self-regulation component represents learners' capacity to manage attention, time, and study behaviors. The LASSI consists of ten subscales grouped under three components—Skill, Will, and Self-regulation—assessing cognitive, affective, and self-regulatory aspects of learning (Weinstein et al., 1987).

Analysing the Data

The data were analyzed using quantitative statistical procedures. Prior to analysis, all questionnaires were screened for completeness, and 50 valid responses were retained in the final dataset. LASSI subscale and component scores were calculated by computing mean scores for each dimension to ensure comparability across subscales with differing numbers of items. All items were scored on a five-point Likert scale, and negatively worded items were reverse-coded prior to computing mean scores. To address the first research question, descriptive statistics (means, standard deviations, minimum and maximum values) were computed for all LASSI subscales and the three strategic learning components (Skill, Will, and Self-regulation). For interpretative purposes, mean scores were classified into five levels ranging from very low to very high based on predetermined interval ranges. To examine whether strategic learning components accounted for variance in Turkish course performance, a multiple linear regression analysis was conducted using Skill, Will, and Self-regulation as predictors and final course grades (0–100) as the dependent variable. Given the sample size (n = 50), the regression analysis was treated as exploratory and interpreted with caution. To investigate potential gender differences in learning strategies and academic performance, Welch independent samples t-tests were employed due to their robustness against violations of the homogeneity of variance assumption. All statistical analyses were conducted at a significance level of $p < .05$. The results are presented in the Findings section in relation to the research questions. An overview of the data analysis process is presented in Figure 1.

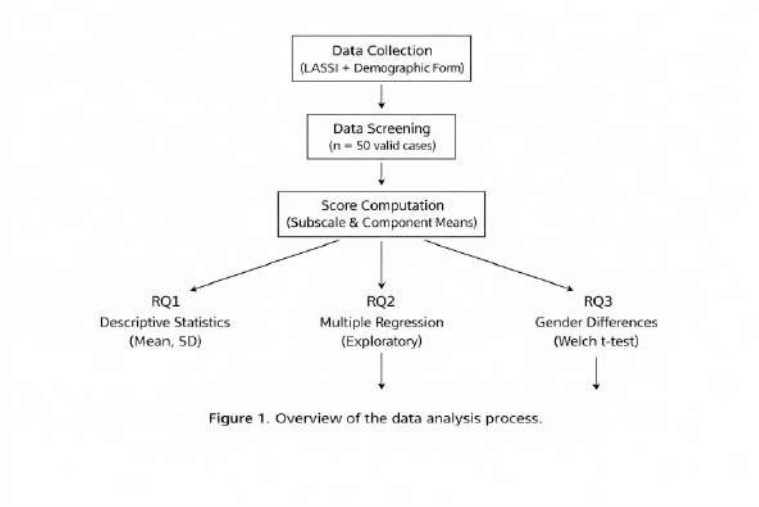


Figure 1. Overview of the data analysis process.

FINDINGS

RQ1. What are the mean levels of students' learning and study strategies across the LASSI subscales?

Descriptive statistics were computed to determine the levels of learning and study strategies across the LASSI subscales and strategic learning components. Table 1 presents the descriptive statistics.

Table 1

Descriptive Statistics for LASSI Subscales and Strategic Learning Components

Scale / Component	Mean	SD	Min	Max
Information Processing	3.58	0.30	2.75	4.25
Selecting Main Ideas	3.54	0.33	3.00	4.38
Test Strategies	3.65	0.37	2.88	4.50
Skill (Component)	3.59	0.25	3.13	4.13
Attitude	3.59	0.33	3.14	4.57
Motivation	3.48	0.34	2.86	4.14
Anxiety	3.65	0.37	3.00	4.57
Will (Component)	3.57	0.28	3.10	4.19
Concentration	3.54	0.36	3.00	4.29
Time Management	3.85	0.46	3.00	5.00
Self-Testing	3.44	0.42	2.50	4.50
Study Aids	3.47	0.41	2.71	4.57
Self-regulation (Component)	3.58	0.28	3.15	4.34

As shown in Table 1, students reported mean scores ranging between 3.44 and 3.85 across subscales. According to the predefined score intervals, these values correspond primarily to **moderate to high levels of reported strategy use**. Among the subscales, **Time Management (M = 3.85, SD = 0.46)** yielded the highest mean score. Subscales such as Information Processing (M = 3.58), Test Strategies (M = 3.65), and Attitude (M = 3.59) also reflected relatively elevated levels of strategy use. In contrast, **Self-Testing (M = 3.44)** and **Study Aids (M = 3.47)** showed comparatively lower mean values, though still within the moderate-to-high range.

At the component level, the mean scores were highly similar:

- Skill: M = 3.59
- Will: M = 3.57
- Self-regulation: M = 3.58

These results indicate a relatively balanced distribution of perceived strategic learning behaviors across cognitive, affective, and self-regulatory dimensions.

RQ2. Which strategic learning components predict students' performance in the Turkish course?

A multiple linear regression analysis was conducted to examine whether strategic learning components predicted Turkish course performance in Table 2.

Table 2

Multiple Regression Analysis Predicting Turkish Course Performance (0–100)

Predictor	B	SE	β	t	p
Skill	-6.89	7.39	-0.19	-0.93	.356
Will	1.26	8.10	0.03	0.16	.877
Self-regulation	-2.03	6.58	-0.06	-0.31	.759

Model summary:

$R^2 = .048$, Adjusted $R^2 = -.014$

$F(3, 46) = 0.77$, $p = .516$

As shown in Table 2, to examine whether strategic learning components predicted students' academic achievement, a multiple linear regression analysis was conducted using Skill, Will, and Self-regulation as predictors and Turkish course grades (0–100) as the dependent variable. The overall regression model was **not statistically significant**, $F(3, 46) = 0.77$, $p = .516$. The model explained a small proportion of variance in Turkish course performance ($R^2 = .048$). None of the three strategic learning components emerged as statistically significant predictors of academic achievement. These findings suggest that, within this sample, students' reported use of learning and study strategies was not significantly associated with their final Turkish course grades. Given the sample size (n = 50), the regression results should be interpreted cautiously and considered exploratory in nature.

RQ3. Do students' learning and study strategies differ according to gender?

Welch independent samples t-tests were conducted to examine potential gender differences in strategic learning components and Turkish course performance and results were shown in Table 3.

Table 3

Gender Differences in Strategic Learning Components and Turkish Course Performance

Variable	Gender	Mean	SD	t (Welch)	p
Skill	Female	3.58	0.26	-0.20	.839
	Male	3.60	0.25		
Will	Female	3.59	0.27	0.41	.686
	Male	3.56	0.29		
Self-regulation	Female	3.59	0.29	0.16	.873
	Male	3.57	0.28		
Turkish Course Performance	Female	82.65	6.93	0.68	.499
	Male	81.04	9.77		

As shown in Table 3, The analyses revealed **no statistically significant gender differences** in:

- Skill component (p = .839)
- Will component (p = .686)
- Self-regulation component (p = .873)
- Turkish course performance (p = .499)

Although minor mean differences were observed between female and male students, these differences were not statistically significant. Overall, the findings indicate that male and female students reported similar levels of strategy use and demonstrated comparable academic performance in Turkish as a foreign language.

DISCUSSION

The present study examined learning and study strategies among learners of Turkish as a foreign language using the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and explored their association with academic achievement and gender. Overall, the findings indicated that students reported moderate to moderately high levels of strategy use across the LASSI subscales. This pattern is broadly in line with prior research suggesting that university-level learners often demonstrate awareness of learning strategies, even when such awareness does not necessarily translate into measurable academic outcomes (Weinstein et al. 1987; Köymen, 1994).

Among the LASSI subscales, time management emerged as the most frequently reported strategy. Similar tendencies have been observed in both Turkish and international contexts, where time management is frequently perceived as central to academic success (Dural, 2008; Weinstein et al., 1987). However, despite its relatively high reported use, time management did not account for significant variance in Turkish course achievement in the present study. This finding is consistent with research suggesting that self-reported strategy use does not always correspond directly to academic performance, particularly in higher education settings (Zhou, et al., 2016). As noted by Weinstein et al. (1987), the LASSI primarily captures learners' perceptions of strategic engagement rather than direct observations of strategy implementation, which may partially explain the weak statistical associations observed.

The regression analysis further indicated that none of the three strategic learning components—Skill, Will, and Self-regulation—accounted for significant variance in Turkish course performance. Such findings are not uncommon within the LASSI literature. Several studies have reported modest or non-significant relationships between LASSI scores and course grades, particularly in cross-sectional designs and among advanced or adult learners (Taheri, Louyeh, & Hosseini, 2017; Zhou, et al., 2016). Moreover, meta-analytic evidence suggests that the predictive strength of LASSI components tends to be modest and context-dependent, with stronger effects observed in intervention-based or longitudinal studies (Fong et al., 2024). These results underscore the complexity of academic achievement, which is likely influenced by multiple contextual, instructional, and individual factors beyond self-reported strategic awareness.

Regarding gender differences, the present study found no statistically significant differences between male and female students in any of the strategic learning components or in academic achievement. This outcome aligns with several studies reporting limited or inconsistent gender effects in learning strategy research (Köymen, 1994; Duman, 2008; Özcan et al., 2015). Although gender-based differences have occasionally been identified in specific dimensions such as anxiety or motivation, such patterns are not consistently replicated across contexts. The absence of significant gender differences in the present study may reflect the relatively homogeneous instructional environment and shared proficiency level (C1) of the participants.

From a theoretical perspective, these findings are consistent with the Strategic Learning Model proposed by Weinstein and colleagues, which conceptualizes learning strategies as embedded within broader instructional and environmental contexts (Weinstein et al., 1987). Within this framework, possessing knowledge of strategies may represent a necessary but insufficient condition for academic success. Without structured opportunities for guided practice, feedback, and reflection, learners may not effectively translate strategic awareness into improved academic performance.

Pedagogically, the results highlight the importance of integrating explicit strategy instruction into Turkish as a foreign language programs rather than assuming that learners will independently operationalize strategic knowledge. In particular, strengthening self-testing practices, effective use of study aids, and reflective self-regulation may support more meaningful engagement with course content. Future research employing longitudinal or intervention-based designs may provide deeper insight into how strategy instruction influences achievement over time.

CONCLUSION

This study examined learning and study strategies among students learning Turkish as a foreign language by analyzing reported strategy use levels, their association with academic performance, and potential gender differences. The findings revealed that students generally reported moderate to moderately high engagement in learning and study strategies, with time management emerging as the most frequently used dimension, while self-testing and study aids were comparatively less emphasized.

Despite these relatively positive perceptions of strategy use, the strategic learning components (Skill, Will, and Self-regulation) did not account for significant variance in Turkish course achievement. Additionally, no statistically significant gender differences were identified in either strategy use or academic performance. These results suggest that self-reported strategic awareness alone may not be sufficient to explain academic success in Turkish as a foreign language, particularly within a cross-sectional and institution-specific context.

From an educational standpoint, the findings underscore the importance of moving beyond general awareness of strategies toward structured and guided strategy instruction. Supporting learners in developing effective self-monitoring, self-testing, and reflective learning practices may enhance the practical application of strategic knowledge in academic settings.

By providing empirical evidence from the context of Turkish as a foreign language, this study contributes to the broader literature on learning strategies in foreign language education. Although the findings should be interpreted cautiously due to methodological constraints, they highlight the need for future research employing larger samples, multi-method data collection, and longitudinal or intervention-based designs to better understand the dynamic relationship between strategy use and language achievement.

LIMITATIONS

Several limitations should be considered when interpreting the findings of this study. First, the study was conducted with a relatively small sample (n = 50) drawn from a single institutional context. Although the sample size was sufficient for exploratory analyses, it may limit statistical power and the stability of regression estimates. Consequently, the findings should be interpreted as context-specific rather than broadly generalizable to all learners of Turkish as a foreign language. Second, the study relied on self-reported data obtained through the LASSI instrument. As a perception-based measure, the inventory captures learners' awareness of strategy use rather than direct observations of actual learning behaviors. Self-report measures may be influenced by social desirability, response tendencies, or differences in self-perception,

which could partially explain the modest associations observed between strategy use and academic performance. Third, the cross-sectional design of the study limits conclusions regarding the dynamic relationship between learning strategies and academic achievement over time. Strategy use may fluctuate across instructional contexts, assessment formats, and developmental stages. Longitudinal or intervention-based designs would provide a more comprehensive understanding of how strategy instruction influences academic outcomes. Finally, academic performance was operationalized using final course grades, which may reflect multiple factors beyond learning strategies, including assessment design, instructional practices, language background, and contextual variables. Future research incorporating multiple indicators of achievement (e.g., standardized proficiency measures, performance-based tasks, or qualitative data) may yield a more nuanced understanding of the relationship between strategic learning and language performance. Despite these limitations, the study offers exploratory insights into strategic learning behaviors among advanced learners of Turkish as a foreign language and contributes to the ongoing discussion regarding the role of self-regulated learning in foreign language education.

REFERENCES

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baskın, S. (2024). Language learnıng strategıes of foreıgn language learners: Turkish language case. *Journal Of Advanced Educatıon Studies, 6*(1), 1-26. https://doi.org/10.48166/ejaes.1407747

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1*(1), 14–26.

Cohen, J. (1998) *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2018) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage, Los Angeles.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Routledge.

Duman, B., (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 2003-224.

Dural, S., (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki.* (Thesis Number: 227588). Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fong, C. J., Altan, S., Gonzales, C., Kirmizi, M., Adelugba, S. F., & Kim, Y.-e. (2024). Stay motivated and carry on: A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates. Journal of Educational Psychology, 116(6), 997–1018. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000886

Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847699428

Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(1), 19-28.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies*: *What every teacher should know*. Heinle And Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching & researching: Language learning strategies.* Routledge. https://doi.org/10.4324/978131538816

Özcan, K., Bütün, İ., & Şahin, Ş. (2015). Tıp fakültesi öğrencilerinin ders çalışma stratejileri ve öğrenme stillerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Medical Education and Informatics 1*(1), 12-23.

Reiss, M. A. (1983). Helping the unsuccessful language learner. *The Modern Language Journal, 67*(2), 121–128. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00960.x

Taheri M., Asadi Louyeh A., Hosseini N. (2017). Learning and study strategies inventory (LASSI) and its relationship with university students' academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching, 4*(3), 246–257. https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/150

Takeuchi, O., Griffiths, C., & Coyle, D. (2007). Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences. Eds. A. D. Cohen, E. Macaro. *In Language learner strategies: Thirty years of reserach and practice*, 4, Oxford University Press

Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).* H & H Publishing.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). Macmillan.

Zhang, X., & Lu, X. (2015). The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. *The Modern Language Journal*, *99*(4), 740-753. https://doi.org/10.1111/modl.12277

Zhou, Y., Graham, L., & West, C. (2016). The relationship between study strategies and academic performance. *International journal of medical education, 7,* 324–332. https://doi.org/10.5116/ijme.57dc.fe0f

INTERACTION BETWEEN LEADERSHIP APPROACHES AND SCHOOL CLIMATE

LİDERLİK YAKLAŞIMLARI VE OKUL İKLİMİ ETKİLEŞİMİ

Özlem ALASYA [1], Veclal GÜNDÜZ [2]

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik yaklaşımlarının okul iklimi üzerindeki etkisini öğretmen algılarına dayalı araştırmalar çerçevesinde incelemektir. Okul iklimi; öğretmenlerin güven, iletişim, iş birliği, destek ve adalet algıları doğrultusunda şekillenen ve okulun genel işleyişini etkileyen çok boyutlu bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde olumlu bir okul iklimi, öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve mesleki doyum üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan derleme yöntemiyle yürütülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin eğitsel, vizyoner, paylaşılan ve toksik liderlik yaklaşımlarını okul iklimi bağlamında ele alan ulusal ve uluslararası ampirik çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalar tematik analiz yoluyla değerlendirilmiş ve ortak bulgular sentezlenmiştir.

Elde edilen bulgular, destekleyici, katılımcı ve vizyoner liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu liderlik türlerinin güven, açık iletişim ve iş birliği boyutlarını güçlendirdiği; öğretmenlerin kendilerini okulun amaç ve hedefleriyle özdeşleştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Buna karşılık, toksik liderlik davranışlarının okul iklimini olumsuz etkilediği; öğretmenlerde güvensizlik, stres ve tükenmişlik algılarını artırdığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin liderlik tercihleri okul ikliminin niteliğini belirlemede kritik bir role sahiptir. Olumlu liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi, daha sağlıklı ve destekleyici okul ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda liderlik uygulamalarının okul iklimi üzerindeki etkilerinin dikkate alınması, eğitim yönetimi alanı açısından önemli görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Liderlik, okul iklimi, eğitim

[1]Öğretmen, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Anabilim Dalı, ozlemalasya@gmail.com, Orcid: 0009-0005-0745-9847

[2]Prof. Dr., Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Bankacılık ve Finans Bölümü, Bankacılık Anabilim Dalı, veclal.gunduz@baucyprus.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6002-582X

Abstract

The aim of this study is to examine the impact of leadership approaches adopted by school administrators on school climate within the framework of research based on teacher perceptions. School climate is a multidimensional concept shaped by teachers' perceptions of trust, communication, cooperation, support, and fairness, and affecting the overall functioning of the school. A positive school climate in educational organizations plays a decisive role in teacher motivation, organizational commitment, and job satisfaction.

The research was conducted using the review method, one of the qualitative research designs. In this context, national and international empirical studies addressing the educational, visionary, shared, and toxic leadership approaches of school administrators in the context of school climate were examined. The studies were evaluated through thematic analysis, and common findings were synthesized.

The findings show that supportive, participatory, and visionary leadership approaches are strongly related to teachers' positive perceptions of school climate. These leadership styles are seen to strengthen the dimensions of trust, open communication, and collaboration; and contribute to teachers identifying themselves with the aims and objectives of the school. Conversely, toxic leadership behaviors have been found to negatively impact the school climate, increasing feelings of insecurity, stress, and burnout among teachers.

In conclusion, school administrators' leadership preferences play a critical role in determining the quality of the school climate. Adopting positive leadership approaches can contribute to the creation of healthier and more supportive school environments. In this context, considering the effects of leadership practices on the school climate is considered important for the field of educational administration.

Keywords: Leadership, school climate, education

ADAPTATION OF THE AUGMENTED REALITY-BASED EXTENDED TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL SCALE INTO TURKISH

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TEMELLİ GENİŞLETİLMİŞ TEKNOLOJİ KABUL MODELİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Gülşah GÜRKAN[1], Mehmet Akif ARDUÇ[2], Harun BAYER[3], Sibel KAHRAMAN[4]

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Fen Eğitimi, 0000-0003-0297-3060

[2]Dr., Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Fen Eğitimi, 0000-0002-1026-2843

[3]Öğr. Gör. Dr. Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 0000-0002-8649-4026

[4]Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen Eğitimi, 0000-0002-0720-4917

Özet

Bu çalışma, "Fen Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (SG) Araçlarının Geliştirilmesi ve Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı Malatya Turgut Özal Üniversitesi BAP 44001 Genel Araştırma Projesi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, Papakostas, Troussas, Krouska ve Sgouropoulou (2023) tarafından geliştirilen AR Temelli Teknoloji Kabul Modeli'nin Türkçeye uyarlanması ve ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesidir. Nicel veri toplama sürecinde, kullanıcıların bir teknolojiyi nasıl kabul ettiklerini ve kullanma niyetlerini açıklamayı amaçlayan genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli temel alınmıştır. Orijinal ölçekte yer alan algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, tutum ve davranışsal niyet değişkenlerine ek olarak, teknoloji ve pedagojik boyutları daha kapsamlı değerlendirmek amacıyla Papakostas, vd. (2023) tarafından eğlenebilirlik ve kalite çıktısı eklenerek ölçek iki dış değişkenle genişletilmiştir. Kalite çıktısı, yazılımın teknik yeterliliğini ve çıktı kalitesini; eğlenebilirlik ise öğrenme sürecindeki motivasyonel ve etkileşimsel uygunluğu temsil etmektedir. Ölçek, altı boyut ve 18 maddeden oluşmakta ve 7'li Likert tipi ile derecelendirilmektedir. Uyarlama süreci, Uluslararası Test Komisyonu (ITC) yönergeleri doğrultusunda ileri çeviri, geri çeviri, uzman görüşü ve pilot uygulama aşamalarını içerecek şekilde yürütülmüş; dil geçerliği kapsamında iki form arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .892 olarak bulunmuş ve yüksek düzeyde eşdeğerlik sağlanmıştır. Araştırma, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 200 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiş; Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Bulgular, ölçeğin AR uygulamalarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve öğrencilerin teknoloji kabul düzeylerinin karşılaştırmalı analizine imkân sunacağını göstermektedir. Çalışmanın, öğretim ve öğrenme uygulamaları alanında yürütülecek uygulamalı ve kuramsal araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji kabul modeli, artırılmış gerçeklik, ölçek uyarlama, fen eğitimi

Abstract

This study was conducted within the scope of the Malatya Turgut Ozal University BAP 44001 General Research Project titled "Development of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) Tools in Science Education and Their Comparative Analysis within the Technology Acceptance Model Framework." The purpose of the research was to adapt the AR-Based Technology Acceptance Model developed by Papakostas, Troussas, Krouska, and Sgouropoulou (2023) into Turkish and to examine its validity and reliability for middle school students.

The quantitative data collection was based on the extended Technology Acceptance Model, which aims to explain users' acceptance of and intention to use a technology. In addition to the original scale variables—perceived usefulness, perceived ease of use, attitude, and behavioral intention—the scale was expanded with two external variables proposed by Papakostas et al. (2023) to comprehensively assess the technological and pedagogical dimensions: enjoyment and output quality. Output quality represents the technical adequacy and quality of software outputs, while enjoyment reflects motivational and interactive appropriateness in the learning process. The scale consists of six dimensions and 18 items, rated on a 7-point Likert scale.

The adaptation process followed the International Test Commission (ITC) guidelines, including forward translation, back translation, expert review, and pilot testing. Language validity was examined using Pearson correlation between forms, yielding a coefficient of .892, indicating high equivalence. The study was conducted with 200 middle school students in grades 7 and 8. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) results showed acceptable fit indices for the model. The findings indicate that the scale is a valid and reliable tool for assessing AR applications and enables comparative analysis of students' technology acceptance levels. The study is expected to contribute to both practical and theoretical research in teaching and learning practices.

Keywords: Technology acceptance model, augmented reality, scale adaptation, science education

1.SINIF DÜZEYİNDE HARF ÖĞRETİMİNİ SOMUTLAŞTIRMAYA YÖNELİK GÖRSEL BİR UYGULAMA

A VISUAL APPLICATION FOR CONCRETIZING LETTER INSTRUCTION AT THE FIRST GRADE LEVEL

Kübra POLATLI (Birinci yazar)[1], Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN (İkinci yazar)

[1]Sınıf Öğretmeni, MEB, Sınıf Öğretmenliği, 0009-0003-3649-484X

[2]Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 0000-0003-3918-6589

Özet

İlkokul birinci sınıfta harf öğretimi, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu süreçte harf–ses ilişkisinin somutlaştırılması, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Görsel ve işitsel uyaranların birlikte kullanıldığı öğrenme ortamları, öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu çalışmada, birinci sınıf düzeyinde harf öğretimini somutlaştırmak amacıyla genel amaçlı yapay zekâ destekli görsel ve işitsel araçların pedagojik bir bağlamda kullanımına dayalı bir uygulama örneği tanıtılmıştır. Uygulama sürecinde, öğrenciler üzerinde harfin yazılı olduğu kartları ellerinde tutarken fotoğraflanmıştır. Elde edilen fotoğraflardan kısa video içerikleri oluşturulmuş; bu videolar ses ve müzik desteğiyle birleştirilerek bütüncül bir görsel-işitsel materyal hâline getirilmiştir. Çalışmada, geliştirilen uygulamanın tasarım süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış ve sınıf öğretmenleri tarafından öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek bir etkinlik sunulmuştur. Bu çalışma, ilk okuma yazma sürecinde harf–ses ilişkisinin somutlaştırılmasına yönelik olarak genel amaçlı bir yapay zekâ aracının sınıf öğretmeni tarafından pedagojik bir amaçla nasıl işlevsel hâle getirilebileceğini ortaya koymakta; uygulamanın tasarım süreci, uygulama basamakları ve öğretim sürecine sunduğu katkıları açıklamaktadır. Materyal, sınıf içi etkinliklerin başlangıç uyaranı olarak kurgulanmış; izleme sonrasında ses fark ettirme, hedef sesle kelime üretme ve kısa yazma çalışmalarıyla pekiştirilmesi önerilmiştir. Uygulama, öğretmenin rehberliğiyle öğrencinin motivasyonunu ve çoklu duyusal öğrenmeyi desteklemeyi hedeflemektedir. Süreçte fotoğraf kullanımı nedeniyle veli onayı ve veri gizliliği ilkelerine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma, harf-ses öğretimi, görsel okuma, yapay zekâ destekli uygulamalar, sınıf öğretmeni

Abstract

Letter instruction in the first grade of primary school is a critical process in which the foundations of pupils' reading and writing skills are established. In this process, concretising the letter–sound relationship is considered an important factor that supports pupils' learning. Learning environments in which visual and auditory stimuli are used together can help sustain pupils' attention and contribute to the permanence of learning. This study presents an example application based on the pedagogical use of general-purpose AI-supported visual and auditory tools to concretise letter instruction at the first-grade level. During the application, pupils were photographed while holding cards with the target letter written on them. Short video clips were produced from these photographs, and the clips were combined with sound and music to create a holistic audio-visual material. The design process of the application is explained in detail, and a sample activity is provided to illustrate how classroom teachers can use it in the teaching process. The study demonstrates how a classroom teacher can make a general-purpose AI tool functional for a pedagogical purpose in order to concretise the letter–sound relationship in early literacy; it also describes the design process, implementation steps, and the application's contributions to teaching. The material was designed to serve as a starter stimulus for in-class activities; after viewing, reinforcement through sound awareness tasks, word generation with the target sound, and short writing exercises is recommended. The application aims to support pupils' motivation and multisensory learning under the teacher's guidance. Due to the use of photographs, the study also emphasises the importance of parental consent, data privacy, and ethical principles.

Keywords: Early literacy, letter–sound instruction, visual literacy, AI-supported applications, primary school teacher

1. GİRİŞ

İlkokula başlayan çocuklar için okuma yazma, gömleğin ilk düğmesini doğru iliklemek kadar önemlidir; çünkü sonraki öğrenmelerin yönünü ve düzenini büyük ölçüde belirler (Güneş, 2025). Bilim ve teknolojideki hızlı değişim nitelikli eğitimi zorunlu kılmakta; bu niteliğin temel dayanaklarından biri olarak okuma yazma öğretimi öne çıkmaktadır. Okuma yazma becerisi, bireyin öğrenme sürecindeki başarısını ve sonraki eğitim yaşantılarını doğrudan etkileyen temel bir yeterliktir (Güneş, 2003; Aydın ve Kartal, 2017). İlk okuma yazma öğretimi yalnızca harf tanıma ve çözümleme ile sınırlı görülmemeli; düşünme, anlama, bilgiyi kullanma ve karar verme gibi zihinsel süreçleri destekleyen bütüncül bir yapı olarak ele alınmalıdır (Güneş, 2025; Babayiğit ve Erkuş, 2017). Birinci sınıf, okuma yazma becerilerinin kazanılıp kalıcılaştığı kritik bir dönem olduğundan, bu süreçte kullanılan materyallerin uygunluğunun öğrencilerin ileriki akademik başarılarını etkileyebileceği değerlendirilmektedir (Çalışkan ve Çavuş, 2025). Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almak ise öğretmenlerin içerik ve yöntemleri bireysel farklılıklara göre uyarlamasını kolaylaştırmaktadır (İspir vd., 2025). Bu çalışma, ilk okuma yazma sürecinde harf–ses ilişkisinin görsel ve işitsel uyaranlarla somutlaştırılmasına yönelik, sınıf öğretmenlerine doğrudan uygulanabilir bir etkinlik örneği sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. İlk Okuma Yazmada Bilişsel Süreç ve Görsel Okuma

Okuma, doğuştan kazanılan bir beceri değildir; okuma becerisinin kazanılması okullarda planlı ve sistemli bir öğretim süreci ile çeşitli etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, zaman, tekrar ve süreklilik gerektiren yoğun bir öğrenme yaşantısını kapsamaktadır. Okumayı öğrenme, öğrencilerin adım adım ilerlediği ve her yeni kazanımın bir sonrakinin temelini oluşturduğu aşamalı bir yapı olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2017).Okuma ile ilgili araştırmalar, okuma sürecini belleğin gelişimine katkı sağlayan üst düzey zihinsel işlemlerden biri olarak tanımlamaktadır. Okuma, yalnızca metni seslendirme değil; bilgiyi zihinde tutma, ilişkilendirme ve anlamlandırma süreçlerini birlikte gerektiren karmaşık bir bilişsel etkinliktir (Güneş, 2003). Okuma sürecinde anlam kurma, okuyucunun metindeki bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirmesi, analiz etmesi ve yapılandırması yoluyla gerçekleşmektedir. Akyol'a (2015) göre bu süreç, okuyucunun düşünme dünyasını dönüştüren aktif bir bilişsel etkinliktir. Okuduğunu anlama, okuma sürecinin doğal bir uzantısı olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte birey, dilsel çözümleme, dikkat, bellek ve çıkarım yapma gibi çok sayıda bilişsel beceriyi eş zamanlı olarak kullanmaktadır (Kocaarslan vd., 2024). Bu çoklu bilişsel yapı, anlam kurma sürecinin yalnızca yazılı dil üzerinden değil, farklı gösterge sistemleri aracılığıyla da gerçekleşebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel uyaranlarla desteklenen öğrenme yaşantılarının önem kazandığı görülmektedir. Görsel okuma, bireyin görsel uyaranları diğer duyusal deneyimlerle bütünleştirerek anlamlandırmasını sağlayan bir beceri alanı olarak ele alınmaktadır (Uncu ve Gürtekin Bal, 2025). Güneş'e (2013) göre bilginin resim, şekil, sembol ve grafik gibi görsel unsurlar aracılığıyla da sunulması, görsel okuma ve öğrenmenin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Görsel okuma ve görsel sunu, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış; şekil, sembol, resim, grafik ve tablo gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı, ayrıca duygu, düşünce ve bilgilerin görseller aracılığıyla aktarılmasını kapsamıştır (Sarıkaya, 2017). Görsel ögelerin öğrenme sürecinde dikkati artırdığı, motivasyonu desteklediği ve soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Seferoğlu, 2010; akt. Sarıkaya, 2017). Görsel okuma, okuma ve anlama sürecini yazılı metnin sınırlarının ötesine taşıyarak öğrencilerin anladıklarını çizim, şema, drama ve benzeri yollarla ifade etmelerine de olanak tanımaktadır (Akyol, 2015).

1.2. Fonolojik Farkındalık, Çoklu Duyu ve Animasyon Temelli Destek

Ses Temelli Cümle Yöntemi' nin ilkeleri doğrultusunda öğretim sürecinde somut ögelerden yararlanmaya ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Güneş, 2025). İlk okuma yazma öğretiminde amaç, öğrencilere yalnızca okuma becerisi kazandırmak değil; çocuğun öğrenme özelliklerini dikkate alan çağdaş yöntemler doğrultusunda etkili bir Türkçe becerisi kazandırmaktır (Bilir, 2005). Bu doğrultuda öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve çoklu duyulara hitap eden etkinliklerin, ilk okuma yazma sürecini daha etkili ve kalıcı hâle getirdiği ifade edilmektedir (Babayiğit ve Gültekin, 2019).Yazma becerisinin gelişimi, harflerin yapısını ve işleyişini kavramayı gerektirir. Bu sürecin temelinde fonolojik farkındalık yer alır. Fonolojik farkındalık, dili oluşturan ses birimlerini ayırt edebilme ve bu birimler arasındaki ilişkileri fark edebilme becerisidir. Bu becerinin kendiliğinden gelişmediği; planlı öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların sözcükleri hece ve seslerine ayırabilmesi, duydukları sesleri yazıdaki harflerle doğru biçimde ilişkilendirmelerini desteklemektedir (Erdoğan, 2011). Karakelle (2004) okumayı yeni öğrenen bireylerin akıcı okumaya geçmeden önce yazılı materyali anlamlandırırken görsel ve işitsel ipuçlarına dayandıklarını; harf isimlerini bilme ve sözcüklerin ses yapısının farkında olma becerilerinin okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Harfleri tanıyıp adlandırabilen ve ses–harf ilişkisini kurabilen çocukların kelimeleri daha hızlı, doğru ve akıcı biçimde tanıdıkları; bu iki becerinin birlikte gelişmesinin ilk okuma sürecini çocuklar için daha anlamlı ve kolay hâle getirdiği ifade edilmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu destekleyen yaklaşımlar da önem taşımaktadır. Güneş'e (2017) göre dünyada 5–14 yaş aralığındaki çocukların önemli bir bölümü okuma öğrenme sürecinde güçlük yaşayabilmekte; bu güçlüklerin nedenlerinden biri olarak okumaya yönelik yeterli ilgi ve motivasyon geliştirememeleri gösterilmektedir. Bu nedenle oyun, masal ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin dikkatini sürece çekmeye yönelik yaklaşımların önem kazandığı görülmektedir. Görseller, zihinsel imgelerin oluşmasını ve olayların zihinde canlandırılmasını kolaylaştırarak öğrenme sürecini desteklemektedir (Güneş, 2013). Görsel okuma sürecini güçlendiren anlatım biçimlerinden biri olan animasyon, görsel ve işitsel unsurları bütüncül bir yapı içinde bir araya getirerek öğrenme sürecinde hareket ve anlam duygusu oluşturabilmektedir (Ayvaz Tunç ve Yavuz, 2023). Bu yönüyle animasyon temelli uygulamaların, ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin dikkatini sürdürmelerine, motivasyonlarının artmasına ve harf–ses ilişkisinin daha somut biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayabildiği belirtilmektedir.

1.3. Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Yeri

Üretken yapay zekâ uygulamaları; metinden görüntü ve video/animasyon üretme, belirli sanatsal tarzları içeriklere uygulama, karakter ve sahne modelleme ile mevcut videolar üzerinde düzenleme ve dönüştürme yapabilme gibi özellikleriyle görsel-işitsel içerik üretiminde yeni olanaklar sunmaktadır (Ayvaz Tunç ve Yavuz, 2023). Bu doğrultuda, ChatGPT ve Grok gibi uygulamaların yalnızca metin üretimiyle sınırlı kalmayıp görsel üretim alanında da dönüşüm yarattığı; özellikle Grok'un kullanıcı istemlerini (promptları) görsel içeriklere dönüştürme kapasitesiyle öne çıktığı ifade edilmektedir (Yalınız ve Ünal, 2025). Grok'un X platformu ile ilişkili bir sohbet botu olarak geliştirildiği; gerçek zamanlı veri işleme kapasitesi ve sohbet tabanlı kullanım özellikleriyle yenilikçi bir yaklaşım sunduğu belirtilmektedir (Wangsa vd., 2024; akt. Yalınız ve Ünal, 2025). Demirel'e (2025) göre xAI tarafından geliştirilen Grok, Kasım 2023'te X Premium+ abonelerine sunulmuş; Aralık 2024 itibarıyla tüm kullanıcıların erişimine açılmıştır. Çalışmada Grok'un, yönlendirici sorulara esprili ve sıra dışı yanıtlar üretecek biçimde tasarlandığı; bilgiye erişimi ve anlamlandırma sürecini desteklemeyi hedeflediği belirtilmektedir. Bu çerçevede yapay zekâ uygulamalarının, yalnızca teknik araçlar olarak değil, öğrenme süreçlerinde destekleyici bir dijital ortam olarak da değerlendirilebileceği ifade edilebilir. Eğitim ortamlarında dijital araçların bilinçli kullanımı; dersin işlenişini

zenginleştirme, öğrencilerin etkinliklere ilgisini artırma ve ürün ortaya koyma süreçlerini destekleme açısından önem taşımaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2025). Bu bağlamda Canva; yapay zekâ destekli görsel oluşturma imkânları sunan, kullanıcı dostu ara yüzüyle kısa sürede çeşitli içeriklerin hazırlanmasını kolaylaştıran bir grafik tasarım platformu olarak ele alınmaktadır (Kavasoğlu, 2023; Süğümlü, 2024). Görsel üretime ek olarak, dijital hikâye ve video içeriklerinin düzenlenmesini mümkün kılan araçlar da öğrenme ortamlarında kullanılabilmektedir. CapCut'un sahne kurgulama, seslendirme ekleme ve ses-görsel uyumu sağlama gibi düzenleme özellikleri sunduğu; bazı çalışmalarda yapay zekâ ile üretilen içeriklerin birleştirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Özmen vd., 2025). İşitsel içerik üretimi açısından metinden müzik üretme (text-to-music) teknolojilerinin yaygınlaştığı; Suno.ai ve benzeri uygulamaların bu alanda örnek olarak anıldığı belirtilmektedir. Söz konusu araçların sunduğu görsel, işitsel ve video temelli içerik üretim olanakları; ilk okuma yazma öğretiminde özellikle harf–ses ilişkisinin somutlaştırılması, görsel okuma ve fonolojik farkındalığı destekleyen etkinliklerin tasarlanmasında öğretmene destek olabilecek materyaller üretmeye imkân tanıyabilir. Bununla birlikte, üretken yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanımında veri gizliliği, etik sorumluluklar ve üretilen içeriğin güvenilirliği gibi sınırlılıkların gözetilmesi gerektiği alan yazında vurgulanmaktadır **(Yeşilyurt vd., 2025).**

Alan yazın incelendiğinde, Yeşilyurt vd. (2025) "Üretken Yapay Zekâ Araçları ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: Avantajlar ve Dezavantajlar" çalışmasında üretken yapay zekâ araçlarının ders içeriğini somutlaştırma ve öğrenme ortamlarını zenginleştirme açısından kullanılabileceğini; ancak veri gizliliği, etik sorunlar ve üretilen bilgilerin güvenilirliği gibi sınırlılıkların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Karakaş (2025) "Sınıf Öğretmenlerine Yapay Zekâ Destekli Bir Araştırma Ortağı: NotebookLM" çalışmasında yapay zekâ uygulamalarının öğretimi zenginleştirme ve kişiselleştirme potansiyeline değinirken, veri güvenliği ve erişim gibi sınırlılıkları da belirtmekte; NotebookLM'nin öğretmenin kendi kaynaklarını esas alması ve kullanım kolaylığı sunmasıyla bu sınırlılıkların azaltılabileceğini ifade etmektedir. Özmen ve arkadaşları (2025) "İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapay Zekâ Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Tasarımı" çalışmasında, öğretmenlerin hikâye, görsel, ses ve video öğelerini bir araya getirerek zengin öğrenme deneyimleri tasarlayabildiğini ortaya koymakta; sınıf içi kullanımın güçlenmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim desteğinin önemini vurgulamaktadır. Akbayır ve Akbayır (2025) "Grok ile Bir Göstergebilimsel Analiz Örneği: The Watchtower of Turkey" çalışmasında yapay zekâ asistanlarının akademik analiz süreçlerini kolaylaştırabildiğini; ancak etik, yöntem ve doğruluk açısından insan denetimi ve eleştirel değerlendirmenin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Yalınız ve Ünal (2025) "Yapay Zekâ Destekli Görüntülerde Dijital Kimlik ve Hipergerçeklik" çalışmasında ise yapay zekâ ile üretilen/dönüştürülen görsellerin yalnızca estetik bir düzenleme değil; anlam, bağlam ve kimlik inşası boyutlarıyla da ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. İncemen ve Öztürk (2024) "Farklı Eğitim Alanlarında Yapay Zekâ: Uygulama Örnekleri" çalışmasında yapay zekâ uygulamalarını akıllı öğretici sistemler, uzman sistemler ve sohbet robotları olarak sınıflandırarak entegrasyona ilişkin kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Ayvaz Tunç ve Yavuz (2023) "Yaratıcı Süreçlerin Dijital Evrimi: Animasyon ve Yapay Zekâ" çalışmasında yapay zekânın animasyon üretiminde verimliliği artırdığını; ancak özgün estetik ifade ve duygusal bağın tamamen ikame edilemediğini, bu nedenle sürecin tasarımcı tarafından araç olarak yönetilmesinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Okatan ve Özer (2020) "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi" çalışmasında, birinci sınıfta yazma sürecinin kendiliğinden gelişmediğini; planlı bir yol haritası ve izleme gerektirdiğini belirtmektedir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, eğitimde yapay zekâ destekli uygulamalara ilişkin bulgular artmakla birlikte, ilk okuma-yazma sürecinde görsel okuma, fonolojik farkındalık ve harf öğretimini birlikte ele alan, sınıf içinde doğrudan uygulanabilir örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, birinci sınıf düzeyinde harf öğretimini somutlaştırmaya yönelik görsel-işitsel bir video içeriği hazırlanmış; bu içeriğin üretim süreci ve sınıf öğretmenleri tarafından nasıl kullanılabileceği açıklanarak yol gösterici bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Grok, metin komutlarıyla görselleri kısa video parçalarına dönüştürmede; CapCut, bu parçaları birleştirerek video kurgusu oluşturmada; Suno, metinden müzik üretimiyle işitsel arka plan hazırlamada; Canva ise video ve işitsel içeriği bir araya getirerek son düzenlemeyi yapmada işlevsel araçlar olarak değerlendirilmiştir (Akbayır ve Akbayır, 2025; Aksoy ve Aksoy, 2025; Kavasoğlu, 2023; Özmen vd., 2025; Yeşilyurt vd., 2025). Bununla birlikte, yapay zekâ destekli içerik üretiminde veri gizliliği, etik ilkeler ve üretilen içeriklerin güvenilirliği gibi sınırlılıkların dikkate alınması gerektiği de vurgulanmaktadır (Karakaş, 2025; Yeşilyurt vd., 2025).

2.ETKİNLİK TASARIM SÜRECİ

Etkinlik sürecinde öğretmen, öğrencilere harf kartlarını dağıtır. Bu aşamada özellikle öğrencinin öğrenmekte zorlandığı ya da hatırlamakta güçlük yaşadığı harfler tercih edilir. Öğrencilerin kendilerine verilen harf kartlarıyla bireysel fotoğrafları çekilir. Elde edilen bu görseller, her biri için ayrı ayrı hazırlanan metin komutları (promptlar) aracılığıyla Grok uygulamasına yüklenerek kısa süreli video içeriklerine dönüştürülür. Böylece öğrencilerin harflerle kurduğu görsel ilişki, dijital ve hareketli bir öğrenme materyali hâline getirilir.



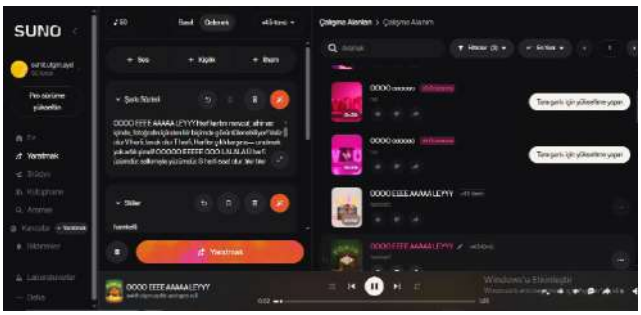
Şekil 1. Harf kartlarıyla çekilen öğrenci fotoğraflarının Grok platformuna yüklenmesi ve metin komutları (promptlar) aracılığıyla kısa video içeriklerinin hazırlanma süreci

Sınıf öğretmeni, Grok uygulamasını resmî web ara yüzü (https://grok.com) üzerinden açar. Ana ekranda yer alan "hayal et" bölümüne girilerek "ekle" seçeneği aracılığıyla kullanılmak istenen fotoğraf sisteme yüklenir. Ardından, görsele yönelik olarak hazırlanan metin komutu (prompt) ilgili alana yazılarak görselin kısa süreli video içeriğine dönüştürülmesi sağlanır. **Oluşturulan video içerikleri sistem üzerinden indirilerek sonraki düzenleme aşamalarında kullanılmak üzere hazır hâle getirilir.**



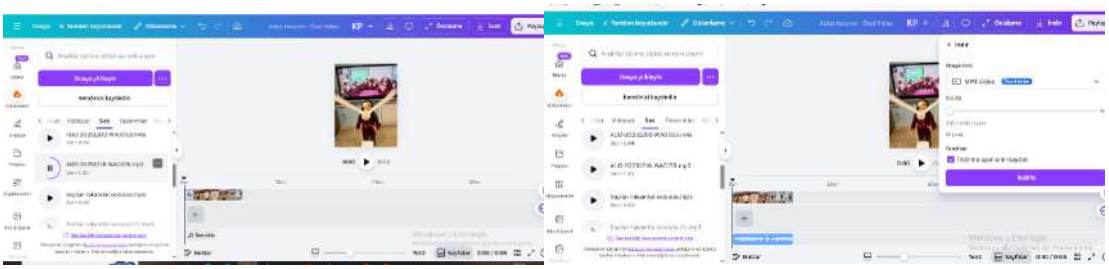
Şekil 2. Grok üzerinden elde edilen kısa video parçalarının CapCut platformunda birleştirilerek bütüncül bir video kurgusunun oluşturulma aşaması

Daha sonra CapCut platformuna web ara yüzü üzerinden Google hesabı ile giriş yapılır ve "oluştur" seçeneği kullanılarak yeni bir proje başlatılır. Açılan ekranda "ekle" seçeneği aracılığıyla daha önce oluşturulan video parçaları tek tek seçilerek projeye dâhil edilir. Video parçaları, istenilen animasyon ve geçişler uygulanarak birleştirilir ve bütüncül bir video kurgusu oluşturulur. Düzenleme süreci tamamlandıktan sonra "dışa aktar" seçeneği kullanılarak video indirilir ve etkinliğin nihai görsel-işitsel ürünü elde edilir.



Şekil 3. Video içeriğini desteklemek amacıyla Suno platformu kullanılarak arka plan müziğinin üretilmesi süreci

Video içeriğinin işitsel boyutunu desteklemek amacıyla Suno platformu kullanılmıştır. Suno'nun resmî web adresi (https://suno.com) üzerinden Google hesabı ile oturum açılmış; ana ara yüzde yer alan "yaratmak" bölümüne girilmiştir. Bu aşamada oluşturulacak müziğe ait şarkı sözleri sisteme girilmiş, stil alanında hareketli bir yapı tercih edilmiştir. Gerekli ayarlamalar yapıldıktan sonra "yaratmak" seçeneği kullanılarak müzik üretilmiş ve oluşturulan ses dosyası sistem üzerinden indirilmiştir.



Şekil 4. CapCut'ta hazırlanan video ile Suno aracılığıyla oluşturulan müziğin Canva platformunda birleştirilerek MP4 formatında dışa aktarılması

Video ve müzik birleştirme aşamasında Canva kullanılmıştır. Canva platformuna erişildikten sonra ilgili çalışma alanına **CapCut** uygulamasında hazırlanan video yüklenmiştir. Videoda yer alan mevcut ses içeriği gerekli durumlarda kapatılmış; ardından "dosya yükle" seçeneği kullanılarak **Suno** aracılığıyla oluşturulan arka plan müziği projeye eklenmiştir. Görsel ve işitsel öğeler arasında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışma, "indir" seçeneği kullanılarak MP4 formatında dışa aktarılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere ait görsel materyallerin kullanımı için velilerden gerekli izin dilekçeleri alınmıştır.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminde harf–ses ilişkisinin somutlaştırılmasına yönelik yapay zekâ destekli görsel-işitsel bir video içeriğinin hazırlanma süreci ve sınıf içi kullanım adımları örnek bir etkinlik üzerinden sunulmuştur. Uygulamada öğrencilerin harf kartlarıyla çekilen fotoğrafları Grok üzerinden kısa video parçalarına dönüştürülmüş; bu parçalar CapCut ile birleştirilmiş; Suno ile üretilen arka plan müziği eklenmiş ve son düzenleme Canva üzerinde yapılarak içerik tamamlanmıştır. Böylece öğretmen, kendi sınıfının ihtiyacına göre içerik tasarlayan ve süreci yöneten bir rol üstlenmiştir. Hazırlanan video içeriği, harf–ses öğretimini

görsel ve işitsel uyaranlarla destekleyerek öğrencilerin harf–ses ilişkisinin kurulmasına katkı sağlayabilir. Uygulamanın ilk okuma yazmayı destekleyebileceği başlıca boyutlar şunlardır:

1. Fonolojik farkındalık: Hedef ses/harfin öğrenci görseliyle ilişkilendirilmesi ses–harf eşleştirmesini daha anlamlı hâle getirerek fonolojik farkındalığı destekleyebilir (Erdoğan, 2011; Karakelle, 2004).
2. Görsel okuma ve çoklu duyusal destek: Görsel ve işitsel uyaranların birlikte kullanımı harf–ses ilişkisinin somutlaştırılmasını güçlendirebilir (Güneş, 2013; Akyol, 2015).
3. Motivasyon ve aktif katılım: Öğrencinin kendi görüntüsünün oluşturulan içeriğe dönüşmesi dikkat ve katılımı artırarak sürece yönelik ilgiyi destekleyebilir (Babayiğit ve Gültekin, 2019).
4. Kalıcılık: Video/animasyon temelli anlatım, harf–ses ilişkisinin zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlayabilir (Güneş, 2013; Ayvaz Tunç ve Yavuz, 2023).

Uygulama, hedef harfin belirlenmesi, videonun izletilmesi ve ardından ses fark ettirme, kelime/hece çalışmaları ile kısa yazma etkinlikleriyle pekiştirme yapılmasına imkân veren planlı bir ders akışı sunmaktadır. Bu tür görsel-işitsel içerikler yalnızca harf öğretimiyle sınırlı kalmayıp yazar–kitap eşleştirme etkinliklerinde, ülke tanıtımlarında, Yerli Malı Haftası kapsamında yürütülen çalışmalarda, coğrafi bölgelerin tanıtımında, iklim konularının işlenmesinde ve yaşam döngüleri gibi kavramların öğretiminde de destekleyici biçimde uyarlanarak kullanılabilir. Bununla birlikte, yapay zekâ destekli içerik üretiminde veri gizliliği, etik ilkeler ve üretilen içeriklerin güvenilirliği açısından öğretmen denetimi önemlidir (Yeşilyurt vd., 2025; Karakaş, 2025). Bu doğrultuda, uygulamanın özellikle karıştırılan seslerde küçük gruplarla yürütülmesi; video izleme sonrasında mutlaka tamamlayıcı etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitimlerle sınıf içi kullanım örneklerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir (Özmen vd., 2025). Ayrıca bu çalışmanın bir uygulama örneği sunduğu dikkate alınarak, ileride yapılacak araştırmalarda uygulamanın etkisinin öğrenci ürünleri ve süreç verileriyle daha sistemli biçimde incelenmesi önerilebilir.

4.KAYNAKLAR

Afacan Süğümlü, A. (2024). Türkçe eğitiminin geleceği: Etkileşimli öğrenme araçlarının kullanımı. In N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi. Eğitim Yayınevi*

Akbayır, M. ve Akbayır, A. (2025). Yapay Zeka ve İletişim: Yeni Gerçeklikler, Değişimler ve Dönüşümler (1. Baskı). Eğitim Yayınevi. https://www.researchgate.net/profile/Hueseyin-Yasa/publication/396525516_Yapay_Zeka_ve_Iletisim_Yeni_Gerceklikler_Degisimler_ve_Donusumler_Artificial_Intelligence_and_Communication_New_Realities_Changes_and_Transformations/links/68f11853f3032e2b4be9a1a2/Yapay-Zeka-ve-Iletisim-Yeni-Gerceklikler-Degisimler-ve-Doenuesuemler-Artificial-Intelligence-and-Communication-New-Realities-Changes-and-Transformations.pdf#page=113

Aksoy, F. M. ve Aksoy, T. (2025, 30 Ekim-1 Kasım). *Türkçe Dersinde Canva Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Etkisi* [Konferans Bildirisi]. International Congress on Gifted and Talented Education (IGATE'25). https://igate.inonu.edu.tr/assets/docs/IGATE25BildiriOzetleriKitap.pdf

Akyol, H. (2015). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (13. Baskı). Pegem Akademi.

Aydın, H. ve Kartal, H. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 1(*1), 34-54. https://doi.org/10.31805/acjes.347649

Ayvaz Tunç, Ö. ve Yavuz, H. (2023). Yaratıcı Süreçlerin Dijital Evrimi: Animasyon ve Yapay Zekâ. *Marmara Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 14*(2), 114-132. https://doi.org/10.29228/sanat.31

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 271-284. https://doi.org/10.17556/erziefd.334982

Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9(2), 450-483. https://doi.org/10.18039/ajesi.577376

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 87-100. https://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12809/8060/bilir.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bulur Demirel, N. (2025). Sosyal Medyada Politik Aktör Olarak Yapay Zekâ: Aktör-Ağ Teorisi Bağlamında Grok Yapay Zekâ Asistanı. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 43, 112-136. https://doi.org/10.16878/gsuilet.1756445

Çalışkan, E. F. ve Çavuş, E. (2025). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yardımcı Kitap Kullanımı: Tercihler, Gerekçeler ve Değerlendirmeler. *EKEV Akademi Dergisi,* 103, 138-159. https://doi.org/10.17753/sosekev.1676748

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-180. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153435

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,13, 39-48. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156755

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 1-17. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43569

Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 119-128. https://ekuad.ejournalmanagement.com/admin/articles/okuma-ilgisi-ve-gucu2.pdf

Güneş, M. (2025). 1924'ten Günümüze Uygulanan Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches, 10*(28), 129-142. https://doi.org/10.5281/zenodo.15315819

İncemen, S. ve Öztürk, G. (2024). Farklı Eğitim Alanlarında Yapay Zeka: Uygulama Örnekleri. *International Journal of Computers in Education, 7*(1), 27-49. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3441863

İspir, B., Yıldız, A. ve Ateş, Ş. N. (2025). İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Ortamında Karşılaştıkları Sorunların Analizi ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(43), 23-41. https://www.researchgate.net/profile/Buenyamin-Ispir/publication/393062963_Ilkokul_Ogrencilerinin_Ogrenme_Ortaminda_Karsilastiklari_Sorunlarin_Analizi_ve_Cozum_Onerileri/links/68614bf3b991270ef300067d/Ilkokul-Oegrencilerinin-Oegrenme-Ortaminda-Karsilastiklari-Sorunlarin-Analizi-ve-Coezuem-Oenerileri.pdf

Karakaş, H. (2025, 23-26 Ekim). *Sınıf Öğretmenlerine Yapay Zekâ Destekli Bir Araştırma Ortağı: NotebookLM* [Konferans Bildirisi]. 23.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS-2025). https://www.researchgate.net/profile/Hamdi-Karakas-2/publication/399606263_Sinif_Ogretmenlerine_Yapay_Zeka_Destekli_Bir_Arastirma_Ortagi_NotebookLM/links/6960da402cb17442ac8554e2/Sinif-Oegretmenlerine-Yapay-Zeka-Destekli-Bir-Arastirma-Ortagi-NotebookLM.pdf

Karakelle, S. (2004). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Studies in Psychology*, 24, 45-56. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/99942

Kavasoğlu, B. R. (2023). Yapay Zeka ve Görsel Tasarım Uygulamaları (1. Baskı). İksad Yayınevi. https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2023/12/YAPAY-ZEKA-VE-GORSEL-TASARIM-UYGULAMALARI.pdf

Kocaarslan, M., Çelik, Z. ve Yıldırım, K. N. (2024). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Performanslarının Farklı Tekniklerle Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 919-939. https://doi.org/10.16916/aded.1511386

Okatan, Ö. ve Arslan Özer, D. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 720-731. https://doi.org/10.16916/aded.681425

Özmen, B., Sarı, M. H. ve Ateş, S. (2025). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapay Zeka Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Tasarımı. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 210-232. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5128598

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(*3), 779-796. https://doi.org/10.18506/anemon.298912

Uncu, G. ve Gürtekin Bal, Ş. (2025). Sessiz Hikaye Anlatımında Görsel Okuma: Suzy Lee'nin Sessiz Kitap Üçleme Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(164), 46-63. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.81241

Yalınız, M. O. ve Ünal, M. R. (2025). Yapay Zeka Destekli Görüntülerde Dijital Kimlik ve Hipergerçeklik. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 10(20), 96-112. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/5236908

Yeşilyurt, S., Dündar, R., Demir, R. Z. ve Yeşilyurt, A. G. (2025). Üretken Yapay Zeka Araçları İle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Avantajlar ve Dezavantajları. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(20), 1-16. https://doi.org/10.57135/jier.1594253

Yılmaz, M. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Sistematik İncelenmesi. *Eğitimde Pedagojik Araştırmalar Dergisi, 1*(12), 187-201. https://epader.org.tr/dergi/index.php/pub/article/view/23/11

KONUŞAN HARFLERLE OKUMAYA İLK ADIM: WEB 2.0 ARACI CHATTERPIX KID ÖRNEĞİ

FIRST STEPS INTO READING WITH TALKING LETTERS: THE WEB 2.0 TOOL CHATTERPIX KID EXAMPLE

Kübra POLATLI (Birinci yazar)[1], Burçin POLATLI (İkinci yazar)

[1]Sınıf Öğretmeni, MEB, sınıf öğretmenliği, 0009-0003-3649-484X

[2]Sınıf Öğretmeni, MEB, sınıf öğretmenliği, 0000-0003-0538-5600

Özet

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin eğitim yaşamlarının temelini oluşturan önemli bir süreçtir. Bu süreçte harf–ses–anlam ilişkisinin doğru ve kalıcı biçimde kurulması, okuma becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde teknoloji destekli öğrenme ortamları, özellikle Web 2.0 araçları aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimini somutlaştırmakta ve öğrenme sürecine farklı boyutlar kazandırmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin derse katılımını destekleyen etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Bu bildirinin amacı, ilkokul birinci sınıf okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik bir sınıf içi uygulama örneği sunmaktır. Bu kapsamda, Web 2.0 araçlarından biri olan ChatterPix Kid uygulamasının harf öğretimi sürecinde nasıl kullanılabileceği örneklendirilmiştir. Bildiride, bir görsel harf kartının ChatterPix Kid uygulaması aracılığıyla seslendirilerek konuşturulmasına dayalı olarak planlanan bir etkinlik ele alınmıştır. Uygulama sürecinde harf kartı görselinin seçilmesi, görsel üzerinde ağız çizgisinin oluşturulması, ses kaydının yapılması ve elde edilen içeriğin sınıf ortamında öğretim materyali olarak kullanılması aşamaları açıklanmıştır. Ayrıca etkinlik sırasında kullanılabilecek örnek bir konuşturma metnine yer verilmiştir. Sunulan uygulamanın, harf öğretim sürecinin daha ilgi çekici hâle getirilmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Görsel ve işitsel uyaranların birlikte kullanılması, öğrencilerin çoklu duyu organlarına hitap eden öğrenme ortamlarının oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle çalışmanın, sınıf öğretmenlerine ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek pratik, erişilebilir ve sınıf ortamına kolayca uyarlanabilir bir Web 2.0 uygulama örneği sunması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: ChatterPix Kid, harf öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, web 2.0 araçları

Abstract

Early literacy instruction is an important process that forms the foundation of students' educational lives. In this process, establishing the letter–sound–meaning relationship accurately and permanently is of great importance for the healthy development of reading skills. Today, technology-supported learning environments, especially through Web 2.0 tools, help to concretize early literacy instruction and add new dimensions to the learning process. These tools enable the creation of interactive learning environments that support students' participation in lessons. The aim of this paper is to present a classroom-based application example for the use of Web 2.0 tools in first-grade reading and writing instruction. Within this scope, the Web 2.0 tool ChatterPix Kid is exemplified in terms of how it can be used in the letter teaching process. In the paper, an activity planned based on animating and voicing a visual letter card through the ChatterPix Kid application is discussed. The stages of the application process, including selecting a letter card image, creating a mouth line on the visual, recording the voice, and using the resulting content as an instructional material in the classroom, are explained. In addition, a sample talking script that can be used during the activity is included. It is considered that the presented application may contribute to making the letter teaching process more engaging. The combined use of visual and auditory stimuli allows the creation of learning environments that address students' multiple senses. From this perspective, the study aims to offer classroom teachers a practical, accessible, and easily adaptable Web 2.0 application example that can be used in early literacy instruction.

Keywords: ChatterPix Kid, early literacy instruction, letter teaching, web 2.0 tools

1. GİRİŞ

Dil becerilerinin etkili biçimde kazandırılması, bireyin tüm eğitim sürecini belirleyen önemli bir etkendir. Bu nedenle ana dili eğitimi ve okuma yazma becerilerinin öğretimi, eğitim sürecinde merkezi bir konuma sahiptir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin yalnızca harfleri tanımasını değil; anlama, düşünme ve kendini ifade etme becerilerini de destekleyen temel bir süreçtir. Okuma, yazılı sembollerin yalnızca görülmesi ya da seslendirilmesi değil, anlamlandırılmasıdır. Bu süreçte harflerin özellikleri ve temsil ettikleri sesler öğretilir; kazanımlar yazma çalışmalarıyla pekiştirilir. Ancak okuma başarısı, harf ya da kelime tanımanın ötesinde, bu birimlerin anlamlı bir bütün hâlinde yapılandırılmasını gerektirir. Bu nedenle okumanın ilk aşamalarında harflerin ve kelimelerin öğrenciler tarafından kolay, eğlenceli ve kalıcı biçimde tanınmasını sağlayacak, çoklu duyulara hitap eden öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır (Yıldız, 2010). Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte ses, metin, görsel ve animasyonların bir arada kullanıldığı çoklu ortam araçlarının eğitimde yaygınlaştığı; bu araçların öğrenci başarısını, kalıcılığı ve güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretim teknolojilerinin, ilk okuma yazma sürecini destekleyecek biçimde öğretim yöntemleriyle uyumlu olarak kullanılması; özellikle görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması önerilmektedir (Altunkaynak ve Çağımlar, 2020; Başaran ve Kılınçarslan, 2021).

Günümüz eğitim yaklaşımlarında bu ihtiyaca karşılık veren araçların başında Web 2.0 araçları gelmektedir. İçerik oluşturma, düzenleme ve paylaşma olanağı sunan bu araçlar, etkileşimli ve iş birlikçi yapılarıyla öğrenme sürecini desteklemekte; öğrencilerin sürece aktif katılımını ve üretkenliğini artırmaktadır (Hamlı ve Hamlı, 2021; Yağan vd., 2023). Ancak alan yazın incelendiğinde, Web 2.0 destekli uygulamaların farklı yaş gruplarında ele alındığı görülmekle birlikte, özellikle ilkokul birinci sınıf düzeyinde harf öğretimine yönelik uygulama örneklerinin sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bildirinin amacı, ilkokul birinci sınıf okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik bir uygulama örneği sunmaktır. Bu kapsamda Web 2.0 aracı olan ChatterPix Kid uygulamasının harf öğretimi sürecinde nasıl kullanılabileceği örneklendirilmiş ve sınıf içi uygulamaya yönelik bir etkinlik paylaşılmıştır.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Okumada başarı, tek bir beceriyle olmaz; birkaç parçanın aynı anda çalışması gerekir. Bir çocuk harfleri tanıyıp seslendirebilir; ama ne okuduğunu anlamıyorsa okuma amacına ulaşmaz. Tersi de geçerlidir. Çocuk anlamaya çalışsa bile kelimeleri hızlıca tanıyamıyorsa okuma yavaşlar, takılır ve süreç ilerlemez. Bu nedenle iyi okurlar kelimeleri hızlı tanır; okuma sırasında daha çok anlamaya odaklanabilirler. Okuma sistemini bir araba üzerinden açıklamak gerekirse; yazılı ve basılı harfler, arabanın yakıtı gibi düşünülebilir ama yakıt tek başına arabayı yürütmez. Arabanın çalışması için motorun ve diğer parçaların da sağlam olması gerekir. Aynı şekilde, harfleri görmek ya da metni okuyucunun önüne koymak tek başına okuma için yeterli değildir; okuma sürecini "çalıştıran" kavramsal ve algısal süreçler de devrede olmalıdır. Öte yandan yakıt yoksa araba hareket edemeyeceği gibi, harfler ve kelimeler tanınmadan da okuma süreci başlayamaz. Ayrıca bu sistemin parçaları ayrı ayrı ilerleyen basamaklar gibi değil, birlikte gelişen ve birbirini destekleyen süreçlerdir; biri güçlendikçe diğeri de güçlenir (Adams, 1990; akt. Yıldız, 2010).

Okumaya hazır oluş sürecinde yalnızca öğretim yöntemleri değil, çocuğun içinde bulunduğu çevre ve sunulan öğrenme olanakları da belirleyici olmaktadır. Okumaya başlama sürecinde çocuklara sunulan okuma kaynaklarının çeşitliliği ve niteliği, büyük ölçüde çocuğun bulunduğu çevreye ve öğretmenin bu süreci nasıl yönlendirdiğine bağlıdır. Bu noktada öğretmenin öğrenciyi çok yönlü biçimde gözlemlemesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin kelime, hece ve konuşma içerisindeki sesleri ayırt edip edememesi ile işaretleri ve resimli kelimeleri zihninde

tutabilme becerisi, okuma sürecine hazır oluşun temel göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu beceriler, okuma sürecinin sağlıklı biçimde ilerlemesi için gerekli olan algısal ve bilişsel altyapıyı oluşturmaktadır (Schulbuchverlag, 1984; akt. Yıldız, 2010).

Bu çok boyutlu yapının desteklenmesinde öğrenme ortamlarının niteliği ön plana çıkmaktadır. Farklı öğrenme stillerine hitap eden çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte ses, metin, görsel ve animasyonların bir arada kullanıldığı çoklu ortam araçlarının eğitimde yaygınlaştığı; bu araçların öğrenci başarısını, kalıcılığı ve güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Görsel ve işitsel uyaranları bir arada sunan bu ortamlar, ilk okuma yazma öğretiminde öğrenmeyi somutlaştırarak öğrencilerin aktif katılımını desteklemektedir. Somut işlemler döneminde bulunan birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini daha çok oyun yoluyla gerçekleştirdikleri dikkate alındığında, ilk okuma yazma sürecinde çok sayıda duyu organına hitap eden öğretim ortamlarının yapılandırılması gerekli görülmektedir (Yıldız, 2010).

Teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına yansıması da bu gereksinimi destekler niteliktedir. Günümüzde teknolojik araçlar hemen hemen tüm alanlara dâhil olmuş ve yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Başaran ve Kılınçarslan, 2021). Gündelik yaşamın bir parçası hâline gelen teknolojik gelişmeler, eğitim kurumlarında teknolojinin kullanımını kaçınılmaz kılmış; bilgi ve teknolojideki hızlı değişimler öğretim uygulamalarını ve bireylerden beklenen rolleri dönüştürmüştür. Bu durum, öğretim teknolojilerinin öğretim programlarıyla etkileşimli biçimde kullanılmasını gerekli hâle getirmiştir (Altunkaynak ve Çağımlar, 2020).

Öğrencilerin derslere etkin katılımı için okuduğunu anlama ve kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi önem taşımakta; bu becerilerin kazandırılmasında ilk okuma yazma öğretimi kritik bir rol üstlenmektedir. İlk okuma yazma öğretiminin yalnızca teknik bir süreç olmadığı, aynı zamanda düşünme, ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir. Bu süreçte öğretim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği, özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanımının önerildiği belirtilmektedir (Altunkaynak ve Çağımlar, 2020). Bu noktada öğretmenlerin rolü belirleyici hâle gelmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanılması ve bu teknolojilerin öğretim yöntemleriyle uyumlu hâle getirilmesinde öğretmenler önemli bir role sahiptir. Öğretim teknolojilerine öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin ilgi ve başarısını artırmanın yanı sıra teknoloji okuryazarlık düzeyinin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmeleri için alandaki gelişmeler doğrultusunda düzenli hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir (Adıgüzel, 2010).

Günümüz eğitim yaklaşımlarında bu ihtiyaca karşılık veren araçların başında Web 2.0 araçları gelmektedir. Teknoloji çağı çocuklarının teknolojik gelişmelere uyum sağlaması zor olmamakta; aksine bu durum çocukların ilgisini çekmektedir. İçerik oluşturma, düzenleme ve paylaşma imkânı sunan Web 2.0 araçları, etkileşimli ve paylaşımlı yapılarıyla öğrenme sürecini desteklemekte; iş birliğini artırarak öğrenmeyi sınıf sınırlarının ötesine taşımaktadır. Bu araçların düşük maliyetli, kolay kullanılabilir ve zaman tasarrufu sağlayan yapıları, öğrencilerin sürece aktif katılımını ve yaratıcı düşünmelerini desteklemektedir (Hamlı ve Hamlı, 2021). Web 2.0 araçlarının eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu araçlara yönelik bilgi ve yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Kullanıcı dostu yapıya sahip olan bu araçlara ilişkin bilgilere öğretmenlerin çevrim içi paylaşım platformları aracılığıyla kolaylıkla ulaşabilmeleri mümkündür. Teknolojik yeterliğe sahip öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerini de sürece dâhil etmeleriyle daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği ifade edilmektedir (Avcı ve Atik, 2020).

Öğrenme ortamlarının niteliği, Web 2.0 araçlarının sunduğu olanaklarla daha da zenginleşmektedir. Öğrencilerin görme, işitme, dokunma ve hareket etme gibi çoklu duyularını harekete geçiren; oyunlaştırılmış ve etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması öğrenme sürecini desteklemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin kendi yaptıklarını izleyebilecekleri ve işitebilecekleri öğrenme materyallerinin sunulmasının öğrenmeye olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Erginer, 2007). Web 2.0, çok sayıda uygulama ve aracı kapsayan şemsiye bir kavram olarak eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Bu anlayışı oluşturan fikirlerin çok boyutlu yapısı, Web 2.0'ın tek bir araçla sınırlandırılamayacağını göstermektedir. Bu kapsamda Web 2.0 araçları, sosyal ve iş birlikçi öğrenme ortamları sunan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bu araçları öğretim sürecinde etkili biçimde kullanabilmelerine yönelik desteklenmeleri ve yönlendirilmeleri önerilmektedir (Horzum, 2010). Web 2.0 araçları, öğretim ve öğrenme süreçlerinde yeni olanaklar sunmasının yanı sıra bilginin üretilme ve paylaşılma biçimini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler bu araçları öğrencilerin dikkat ve ilgisini öğrenme sürecine yönlendirmek ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek amacıyla kullanabilmekte; öğrenciler ise bu araçlar sayesinde yalnızca içerik tüketen değil, aynı zamanda içerik üreten bireyler hâline gelmektedir (Yağan vd., 2023).

Okumanın bireye sağladığı kazanımların nitelikli bir biçimde gerçekleşmesi, uygun öğrenme ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir. Web 2.0 araçları, olağanüstü durumlarda eğitimin sürekliliğini sağlamanın yanı sıra normal koşullarda da eğitim öğretim sürecinin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır. Bu araçlar sayesinde öğretmenler ve öğrenciler, zamandan ve mekândan bağımsız biçimde etkileşim kurabilmekte ve öğrenme sürecini paylaşım temelli bir yapıya dönüştürebilmektedir (Dal ve Erdem, 2025). Çocuk eğitiminde etkililiğin artırılabilmesi ve akademik başarının desteklenebilmesi için güncel yöntem ve teknolojilerin öğretim süreçlerine entegre edilmesi gerekmektedir. Okuma yazma becerilerinin doğru ve etkili biçimde kazandırılmasının akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olduğu dikkate alındığında (Sezgin ve Erkan, 2025), teknoloji destekli öğrenme ortamlarının bu süreci destekleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrenme fırsatlarını artırmakta ve eğitimi yaşam boyu süren dinamik bir süreç hâline getirmektedir (Tekin, 2025).

Alan yazın incelendiğinde, dijital ve Web 2.0 destekli uygulamaların farklı yaş gruplarında ve farklı öğrenme ihtiyaçlarında kullanıldığı görülmektedir. Yılmaz Tam ve Ulutaş (2025) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmada dijital hikâye anlatımının erken çocukluk eğitimindeki rolü ele alınmış ve bu yaklaşımın çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sezgin ve Erkan (2025) tarafından yapılan nitel çalışmada ise ilkokul birinci sınıfta ilk okuma yazmaya hazırlık süreci sınıf öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda ele alınmış; hazırlık etkinlikleri, kullanılan yöntem ve materyaller ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Dal ve Erdem (2025) tarafından yürütülen eylem araştırmasında, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen akıcı okuma tekniklerinin okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi ortaya konulmuştur. Yağan vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Web 2.0 araçlarının okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından kullanımına ilişkin deneyimler incelenmiş; bu araçların öğrencilerin dikkat, katılım ve motivasyonunu desteklediği vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının erken çocukluk ve ilkokul düzeyinde farklı amaçlarla kullanıldığı, ancak özellikle ilk okuma yazma öğretiminde harf öğretimine yönelik uygulama örneklerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarından biri olan ChatterPix Kid, Khan Academy çatısı altında faaliyet gösteren Duck Duck Moose, Inc. tarafından geliştirilen; kullanıcıların fotoğraflar üzerine ses kaydı yaparak görselleri konuşturabildiği, mobil cihazlar için ücretsiz olarak sunulan bir uygulamadır (Marciano, 2019). Bu bildirinin amacı, ilkokul birinci sınıf okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik bir uygulama

örneği sunmaktır. Bu kapsamda Web 2.0 aracı olan ChatterPix Kid uygulamasının harf öğretimi sürecinde nasıl kullanılabileceği örneklenmiş ve sınıf içi uygulamalara yönelik bir etkinlik paylaşılmıştır.

2.UYGULAMA SÜRECİ

Ücretsiz olarak mobil cihaza indirilen ChatterPix Kid uygulaması açılarak uygulama ara yüzüne giriş yapılır.



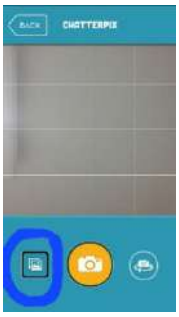
Şekil 1. ChatterPix Kid uygulamasının açılış ekranı

Açılan ekranda "Take Photo" seçeneğine tıklanır.



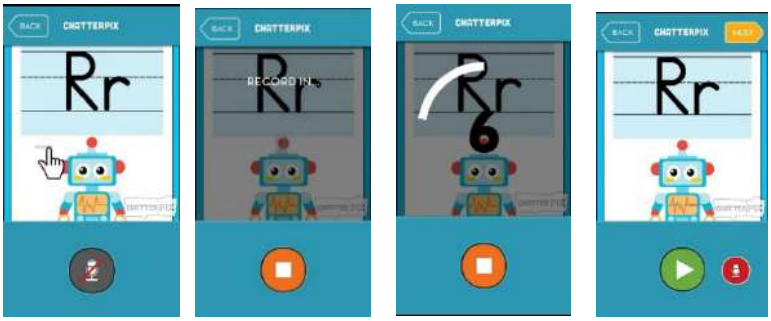
Şekil 2. ChatterPix Kid uygulamasında "Take Photo" seçeneğinin seçilmesi

Sol tarafta daire ile belirtilen simge aracılığıyla, cihaz galerisinde bulunan harf kartı görseli seçilir.



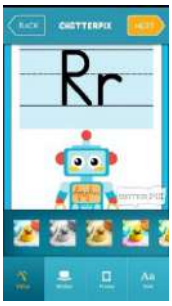
Şekil 3. Galeriden harf kartı görselinin seçilmesi

Seçilen görsel üzerinde parmak yardımıyla ağız çizgisi oluşturulur ve konuşma kaydı yapmak için kırmızı mikrofon simgesine basılır.



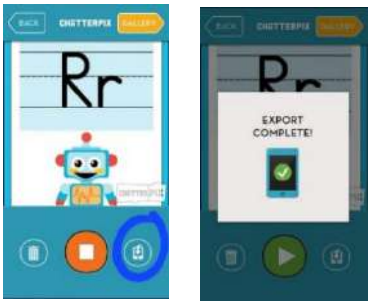
Şekil 4. Harf kartı görseli üzerinde ağız çizgisinin oluşturulması ve ses kaydı aşaması

Gerek görülmesi durumunda görsele filtre uygulanır.



Şekil 5. Görsele filtre uygulanması aşaması

Oluşturulan içerik, sağ tarafta daire içinde yer alan simge kullanılarak cihaza indirilir ve doğrudan galeriye kaydedilir.



Şekil 6. Oluşturulan içeriğin cihaza indirilmesi ve galeriye kaydedilmesi

Örnek Konuşturma Metni

“Merhaba çocuklar, ben Robot Remzi.

Benim adım r sesiyle başlıyor, fark ettiniz mi? Rrrrr…

Ama bu sesi tek başına söylemeyelim, hadi birlikte söyleyelim: Robot Remzi.

Şimdi sıra sizde.

Bana r sesiyle başlayan kelimeler söylemek ister misiniz?”

Bu etkinlik, öğretmenin sınıfta kısa sürede hazırlayıp uygulayabileceği pratik bir dijital pekiştirme materyali olarak kullanılabilir. Görsel ve sesin birlikte kullanılması, harf–ses ilişkisinin kavranmasını destekleyebilir; ayrıca oluşturulan içerikler sonraki derslerde tekrar amaçlı yeniden kullanılabilir.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir görselin farklı biçimlerde okunabilmesi ve yorumlanabilmesi, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini ve görsellere ilişkin bilgi birikimlerini zenginleştirmektedir (Güneş, 2013). Etkileşimli araçların yaratıcı düşünmeyi desteklediği; Web 2.0 araçlarının ise her yaş grubundaki öğrenenler için farklı öğrenme olanakları sunduğu belirtilmektedir (Hamlı ve Hamlı, 2021). Teknolojik gelişmelerle birlikte Web 2.0 araçlarının sınıf ortamlarına canlılık ve hareket kazandırma potansiyelinin arttığı, bu araçların öğrencilere kendi öğrenme materyallerini üretme imkânı sunduğu görülmektedir (Işık ve Karal, 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyimlerini bildiriler, il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde yürütülen projeler ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla paylaşmaları, iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen harf öğretimi sürecinde, görev paylaşımına dayalı etkinlikler planlanarak harflerin öğrenciler tarafından seslendirilmesi sağlanabilir; gerekli durumlarda öğretmen tarafından seslendirme yapılabilir. Ayrıca yalnızca harflerin değil, farklı görsellerin de konuşturulması yoluyla öğrenme sürecinin zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

ChatterPix gibi araçların, dersin yalnızca belirli bir aşamasında değil; sesi hissetme, tanıma, pekiştirme ve tekrar aşamalarında kullanılabileceği, bunun yanı sıra farklı derslerle ilişkilendirilerek disiplinler arası etkinliklerde de değerlendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yapay zekâ destekli araçlarla oluşturdukları kendi görsellerini konuşturmalarına olanak tanınmasının, öğrenme sürecine aktif katılımı artırabilecek bir uygulama olacağı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin harf öğretimi sürecinde erişilebilir Web 2.0 araçlarını pedagojik amaçlarla planlı biçimde kullanmaları önerilmektedir.

4. KAYNAKLAR

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 1-17. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787070

Altunkaynak, M. ve Çağımlar, Z. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 93-122. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1089276

Avcı, F. Ve Atik, H. (2020). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin "Web 2.0 Araçları" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları ve Görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler, 2*(2), 142-165. https://doi.org/10.47105/nsb.800117

Başaran, M. ve Kılınçarslan R. (2021). Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 186-199. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1664631

Çeliktürk Sezgin, Z. ve Erkan, G. (2025). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Hazırlık Süreci: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri. *International Primary Educational Research Journal, 9*(1), 115-131. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4480113

Dal, S. ve Erdem, M. (2025). Okuma Güçlüğü Olan İlkokul 3.Sınıf Öğrencisinin Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Akıcı Okuma Teknikleriyle Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 48, 66-108. https://doi.org/10.14582/zgefd.1787401

Erginer, E. (2007). İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 19-37. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/801761

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-17. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43569

Hamlı, S. ve Hamlı, D. (2021). Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanılmasının Akademik Başarıya Etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-16. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2303715

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 604-634. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936655.pdf

Işık, Z. ve Karal. Y. (2023). Web 2.0 Araçlarının Temel Eğitimde Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi, 12*(1), 1-13. https://doi.org/10.51960/jitte.1197621

Marciano, D. L. (2019). A Children's Book And A Simple App : Stress Relief For Teachers & Students. In Pixel (Ed.), *Conference Proceedings: 9 th International Conference The Future Of Education* (pp. 311-315). Filodiritto Publisher. https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0009/FP/4654-ITLM3838-FP-FOE9.pdf

Tekin, M. (2025). *Web 2.0 Araçları Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. https://earsiv.kmu.edu.tr/server/api/core/bitstreams/5dfa5882-ae46-4394-8af6-0b70ab786a80/content

Yağan, S., Yeşil, Z. ve Ertaş, Ö. N. (2023). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (44), 80-98. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3058805

Yıldız, S. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 31-63. https://doi.org/10.11616/AbantSbe.253

Yılmaz Tam, H. B. ve Ulutaş, İ. (2025). Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Hikaye Anlatımı: Neden ve Nasıl?. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 12*(2), 290-307. https://doi.org/10.51725/etad.1697350

THE NEW FRAMEWORK OF CULTURAL HERITAGE IN THE SOCIAL STUDIES PROGRAMME OF THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA KÜLTÜREL MİRASIN İNCELENMESİ

İlkay ERGİN[1], Emine KARASU AVCI[2]

[1]PhD., Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 0000-0002-4158-9005

[2]Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 0000-0002-3135-2557

Özet

Bu araştırmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kültürel mirasın nasıl konumlandırıldığını ve programın özel amaçları bağlamında hangi kavramsal çerçeve içinde ele alındığını incelemektir. Sosyal Bilgiler dersi tarih bilinci, kimlik gelişimi ve vatandaşlık eğitimi açısından kültürel miras aktarımında merkezi bir işleve sahiptir. Bu doğrultuda çalışma kültürel mirasın programdaki yerini, değerler eğitimi ve toplumsal sorumluluk bakımından analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır. Veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Program metni kültürel mirasla ilişkili ifadelerin tespit edilmesi amacıyla sistematik biçimde incelenmiş, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde kültürel mirasın doğrudan kavramsal kullanımı, tarihsel süreklilik ve kimlik boyutu, milli ve manevi değerler, koruma ve sorumluluk anlayışı ile ulusal mirasın evrensel bağlamla ilişkisi tematik olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları, kültürel mirasın programın özel amaçlarında çok boyutlu bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Kültürel miras sadece tarihsel bilgi aktarımı olarak değil milli kimlik inşası, değer temelli eğitim ve etkin vatandaşlık sorumluluğu ile ilişkilendirilmiş bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarının vurgulanması, ulusal kültürün evrensel bir perspektifle sunulduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak programda kültürel miras bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içine alan bütüncül bir eğitim anlayışı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, kültürel miras, öğretim programı, içerik analizi.

Abstract

The aim of this study is to examine how cultural heritage is positioned in the 2024 Türkiye Century Education Model Social Studies Programme and to analyze the conceptual framework within which it is addressed in the context of the program's specific objectives. The Social Studies course plays a central role in the transmission of cultural heritage in terms of fostering historical consciousness, identity development and citizenship education. Accordingly, this study aim to analyze the place of cultural heritage in the curriculum with particular reference to values education and social responsibility. The study employes document analysis, one of the qualitative research methods. The data source consists of the Social Studies Programme published by the Ministry of National Education in 2024. The programme document was systematically examined to identify expressions related to cultural heritage, and the data obtained were analyzed through content analysis. During the analysis process, themes were categorized under the direct conceptual use of cultural heritage, historical continuity and identity, national and moral values, the understanding of protection and responsibility, and the relationship between national heritage and the universal context. The findings indicate that cultural heritage is addressed in a multidimensional manner within the specific objectives of the programme. Cultural heritage is defined not merely as the transmission of historical knowledge but as a concept associated with national identity construction, values-based education and active citizenship responsibility. Furthermore, the emphasis on the contributions of the Turkish nation to the common heritage of humanity demonstrates that national culture is presented within a universal perspective. In conclusion, cultural heritage in the programme is structured within a holistic educational framework encompassing cognitive, affective and behavioral dimensions.

Keywords: Social education, cultural heritage, education programme, content analysis.

EXAMİNİNG THE EFFECT OF MATHEMATİCS MOTİVATİON LEVEL ON STUDENTS' MATHEMATİCS PRODUCTİVİTY TEST SCORES

MATEMATİK MOTİVASYON DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ÜRETKENLİK TESTİ PUANLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Şeymanur CAN[1], Mevlüde DOĞAN[2]

[1]Arş. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0009-0006-8862-4847

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0000-0002-0938-3023

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin motivasyon düzeylerine göre üretkenlik testi puanlarının anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışma **nicel araştırma yöntemi** ile yürütülmüştür. Çalışma grubu 301 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Matematik Motivasyon Ölçeği ve Matematiksel Üretkenlik Testi kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir ve verilerin analizinde **bağımsız örneklemler t-testi** kullanılmıştır. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre düşük motivasyonlu öğrencilerin (n = 99) üretkenlik testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 16,32 (SS = 3,08), yüksek motivasyonlu öğrencilerin (n = 103) ortalaması ise $\bar{X}$ = 16,89 (SS = 3,32) olarak bulunmuştur. Levene testi sonuçları varyansların homojen olduğunu göstermiştir (F = 1,345; p = ,248). Eşit varyans varsayımı altında yapılan t-testi sonucuna göre iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(200) = -1,276; p = ,203). Bulgular, motivasyon düzeyine göre üretkenlik testi puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin ortalamaları düşük motivasyonlu öğrencilere kıyasla daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Anahtar kelimeler: Matematiksel üretkenlik, motivasyon, matematik eğitimi

Abstract

The purpose of this study is to examine whether productivity test scores differ significantly according to students' motivation levels. The study was conducted using quantitative research methods. The study group consisted of 301 middle school students. The sample was determined using the convenience sampling method. The Mathematics Motivation Scale and the Mathematical Productivity Test were used as data collection tools. The data were analyzed using the SPSS program, and the independent samples t-test was used in the analysis of the data. According to the results of the independent samples t-test, the mean productivity test score of low-motivated students (n = 99) was $\bar{X}$ = 16.32 (SS = 3.08), while the mean of high-motivated students (n = 103) was $\bar{X}$ = 16.89 (SS = 3.32). The Levene test results showed that the variances were homogeneous (F = 1.345; p = .248). According to the t-test result performed under the assumption of equal variances, the difference between the two groups is not statistically significant (t(200) = -1.276; p = .203). The findings indicate that there is no significant difference in productivity test scores based on motivation level. In conclusion, although the averages of students with high motivation are higher than those with low motivation, this difference did not reach a statistically significant level.

Keywords: Mathematical productivity, motivation, mathematics education

MORAL DİLEMMAS ON ENVIRONMENT AND CLIMATE CHANGE TOPICS

ÇEVRE VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ TEMALI AHLAKİ İKİLEMLER

Özge AKCA[1], Elif Şeyda YAVUZ[2], Zeynep KILINÇ[3], Ümmüye Nur TÜZÜN[4]

[1]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Kimya Eğitimi, https://orcid.org/0009-0007-9742-2582
[2]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Kimya Eğitimi, https://orcid.org/0009-0004-3900-4313
[3]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Kimya Eğitimi, https://orcid.org/0009-0006-4896-437X
[4]Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Kimya Eğitimi, https://orcid.org/0000-0001-9114-0460

Özet

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin çevre ve iklim değişikliği temalı özgün ahlaki ikilemlerle makul kararlar yapılandırma suretiyle çevre farkındalığı edinmeleridir. Çalışma 2024-2025 öğretim yılında Ankara ilinde özel yetenekli öğrencilerle öğretim yapan bir kurumda dokuz özel yetenekli 9. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelindedir. Çalışma okuyucuya ayrıntılı bir betimleme sunacağından çalışmada durum çalışması türlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinden önce çalışma ekibi çevre ve iklim değişikliği temalı özgün 15 ahlaki ikilem yapılandırmıştır. Ahlaki ikilemlerden bir örnek şu şekildedir: "Çok ünlü bir ressam olduğunuzu varsayınız. Bir tablonuz çalınıyor. Polisin size geri teslim ettiği tablonun replika olduğunu iddia ediyorsunuz. Kriminal laboratuvarlarda tablonun boya analizinde sizin sürekli çalıştığınız boya içeriğiyle kimyasal bileşimin örtüştüğü bulunuyor. Ancak boyanın radyoaktif ışıdığı tespit ediliyor. Tablolarınızı geri toplanmanız gerekiyor. Maddi olarak bu durum çok da olası değil. Bu durumda ne yaparsınız?" Daha sonra özel yetenekli öğrencilerin ahlaki ikilemleri tartıştıkları bir uygulama süreci yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama aracı özel yetenekli öğrencilerin ahlaki ikilemlere makul kararlarını yapılandırdıkları çalışma yaprağı ile sürecin çevre farkındalığına etkisini değerlendirdikleri çalışma yaprağıdır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonunda özel yetenekli öğrencilerin çevre ve iklim değişikliği temalı özgün ahlaki ikilemlerle makul kararlar yapılandırmaları sağlanmıştır, bu sayede onlara çevre farkındalığı edindirilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler çevreyi önemsemekte ancak kendi yaşamı söz konusu olduğunda çevreyi ikinci planda tutmaktadırlar. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler öğretim sürecini çevre duyarlılığını artıran bir süreç olarak yorumlamışlardır.

Anahtar kelimeler: İklim, çevre, ikilem, özel yetenek.

Abstract

The aim of the current research was making gifted students gain environmental awareness throughout plausible decision making on environment and climate change topics. The study was conducted on nine, 9th grade gifted students at a school for gifted in 2024-2025 educational year in Ankara province. The research was a case study as being one of the qualitative designs. Explanatory case study was employed as the research would give detailed information to readers. Convenience sampling was used for determining the participants of the study. Before the application process, the researchers constructed 15 moral dilemmas on environment and climate change topics. An example from these morel dilemmas was given as "Suppose you were a famous painter. One of your drawings was stolen. The police found and gave back to you the painting but you were claiming that it was a replica. According the criminal laboratories instrumental analysis' results, the painting's chemical composition were coherent with your paints. But it was also found that your paints were emitting radioactive radiation. You had to recollect all your painting from the buyers. But it was not probable for you to give all the money back one by one to each of the buyers. What would you do in such an occasion?" An application process making gifted students argue the moral dilemmas was conducted. One of the data collecting devices of the study was the worksheets allowing the gifted students construct plausible reasons for the moral dilemmas. The other was the worksheets making gifted students evaluate the effect of the learning process on environment awareness. The gathered data was analysed according to content analysis. At the end of the study, it was found that the gifted students made plausible decisions about moral dilemmas on environment and climate change topics, so they also gained environment awareness. On the other hand, the gifted students cared environment but whenever their own life came into consideration, they put the environment in second row. Also, the gifted students evaluated the whole process as enhancing their environment awareness.

Keywords: Climate, environment, dilemma, giftedness.

INTERPRETING A THOUGHT EXPERIMENT ON OPHIOLOGY

BİR OFİYOLOJİ DÜŞÜNCE DENEYİ YORUMLAMASI

Ethem ÇETİN[1], İbrahim ÇETİN[2], Hamza İPEK[3], Ümmüye Nur TÜZÜN[4]

[1]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Yetenekliler Eğitimi, https://orcid.org/0009-0005-3610-8982

[2]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Yetenekliler Eğitimi, https://orcid.org/0009-0001-9815-8986

[3]Öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Yetenekliler Eğitimi, https://orcid.org/0009-0003-9449-7168

[4]Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Yetenekliler Eğitimi,

https://orcid.org/0000-0001-9114-0460

Özet

Herpetoloji sürüngen ve amfibi bilimidir. Ofiyoloji ise yılan bilimi demektir. Öte yandan düşünce deneyi zihinde yürütülen bir deney anlamına gelmektedir. Bir düşünce deneyinde öğrencilere hayali bir durum sunulur ve bu durum üzerinden bir soru sorulur. Öğrenciler mevcut bilgilerini kullanarak düşünce deneyinde sunulan soruya açıklayıcı ve işler çözümler üretirler. Düşünce deneyi öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve anlamlı öğrenmesini desteklerken düşünce deneylerine dair öğrenme ortamlarında bilimsel tartışmalar yürütmenin de anlamlı yaşanmışlıklar ve makul kararlar için faydası vardır. Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin ofiyoloji temasında bir düşünce deneyini görsel imge olarak yorumlamasıdır. Çalışma 2025-2026 öğretim yılında Ankara ilinde özel yetenekli öğrencilerle öğretim yapan bir kurumda, yedi özel yetenekli lise öğrencisiyle durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Katılımcıların çalışmaya katılımları gönüllülük esasındadır. Uygulama sürecinde özel yetenekli öğrenciler düşünce deneyinde tarif edilen varsayımsal senaryoda kendilerinin bir arkeolog olarak kazıda keşfettikleri en ilkel yılan türünün fosilinin modelini çalışmışlardır. Fosil modeli yapılandırmada geri dönüşüm malzemeleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı özel yetenekli öğrencilerin yapılandırdıkları fosil modelleri yani görsel imgelerdir. Günümüzde artık görsel imgeler de eğitim çalışmalarında ölçme aracı olarak kullanılabilmektedir. Çalışma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda görsel imgelerin içerik analiziyle ulaşılan bulgular; yılanın çok ayaklı olması, çok başlı olması, çok kuyruklu olması ya da çıkıntılı fosilinin olması gibi özelliklerinin olduğu bulunmuştur. Buradan öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sunulduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Ofiyoloji, düşünce deneyi, görsel imge, özel yetenek.

Abstract

Herpetology is the science of reptiles and amphibians. Ophiology is the science of snakes. On the other hand, a thought experiment means an experiment that is done in brain. In a thought experiment, first an imaginary situation is given to students and through this situation, a question is asked to them. The students make an explanatory and working solution to the problem given in thought experiment using their current knowledge. The thought experiments encourage critical thinking and meaningful learning. Also, arguing the thought experiment in the learning domain would help students to gain meaningful learning and to construct plausible decisions. The current research's aim was making gifted students interpret a thought experiment on ophiology as visual images. The study was conducted on seven, high school gifted students in 2025-2026 educational year at a school for gifted in Ankara province according to case study design. The willingness of the participants was the criteria for the study. Through the application process, the gifted students were given the thought experiment scenario as they were archaeologists and found the most primitive snake fossil. They were asked to study the fossil model of this primitive snake. The recycling materials were used for modelling the fossils. The data collecting device was these fossil models as the visual images. In nowadays, visual images could be used used as data collecting devices. Content analysis was used for analysing the data. At the end of the study, it was found that snake fossil models had characteristics such as multiple feet, multiple heads, multiple tails or protruding skeletons. So, it could be said that critical thinking of gifted students was supported through such a study.

Keywords: Ophiology, thought experiment, visual image, giftedness.

ŞİÎLERE REDDİYE NİTELİĞİNDE BİR RİSALE:

Metodolojik Bir İnceleme

Mirza Ahmat Kaynuklu

Yüksek lisans Öğrencisi Ondokuz Mayıs Üniversitesi İslam Mezhepleri Tarihi Bölümü
ORCID: 0009-0002-4009-5780

Özet

Bu çalışma, Irak havzasında yaşamış Hanefî-mutasavvıf bir âlime nispet edilen ve Şiîlere reddiye mahiyetinde kaleme alınmış bir risaleyi konu edinmektedir. Araştırmanın temel problemi, söz konusu risalenin Sünnî-Şiî polemik literatürü içerisindeki yerini, kullandığı delil yapısını ve münazara metodunu ortaya koymaktır. Müellifin, muhatabının kabul ettiği kaynakları esas alarak geliştirdiği argümantasyon biçimi çalışmanın merkezinde yer almaktadır.

Risale iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, İmâmiyye Şîası'na mensup bir âlimin Hz. Ali'nin hilâfetine dair rivayetler üzerinden yönelttiği sorulara verilen ilmî ve mutedil cevabı içermektedir. İkinci bölüm ise üslup ve içerik bakımından daha polemikçi bir nitelik taşıyan ikinci mektuba karşı kaleme alınmış kapsamlı bir reddiyeden oluşmaktadır. Reddiyede sahâbenin tekfir edilmesi meselesi, Hz. Ali'nin hilâfeti ve "Fırka-i Nâciye" problematiği temel tartışma başlıklarını oluşturmaktadır.

Çalışmada metin tahlili ve karşılaştırmalı analiz yöntemi benimsenmiş; risalede kullanılan naklî ve aklî deliller sistematik biçimde incelenmiştir. Özellikle Kur'ân-ı Kerîm, Şîa'nın muteber kabul ettiği kaynaklar (Tûsî ve Tabersî'nin tefsirleri ile Nehcü'l-Belâğa) ve aklî istidlaller çerçevesinde geliştirilen argümanlar değerlendirilmiştir. Müellifin, muhatabının kabul ettiği kaynakları esas alarak tutarlılık analizi yapması, eserin metodolojik yönünü ön plana çıkarmaktadır.

Araştırma sonucunda, risalenin klasik Sünnî reddiye geleneği içerisinde yalnızca savunmacı bir metin olmadığı; aynı zamanda sistematik bir münazara anlayışını yansıttığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, Sünnî-Şiî polemik literatüründe metodolojik tartışma biçimlerine dair önemli bir örnek sunmakta ve ilgili literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Reddiyye, Sünnî-Şiî Polemiği, Hilâfet, Fırka-i Nâciye, Münazara Metodu.

THE GLOBAL EVOLUTION OF INCLUSIVE EDUCATION RESEARCH: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF PUBLICATION TRENDS, COLLABORATION NETWORKS, AND THE KNOWLEDGE STRUCTURE

KAPSAYICI EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ KÜRESEL EVRİMİ: ÜRETİM EĞİLİMLERİ, İŞ BİRLİĞİ AĞLARI VE BİLGİ YAPISININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Sinem COŞKUN [1]

[1]**Arş. Gör, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, eğitim yönetimi,**

ORCID 0009-0009-6356-8000

Özet

Bu çalışmada, kapsayıcı eğitim alanındaki bilimsel üretimin gelişim eğilimlerini, entelektüel yapısını ve işbirliği ağlarını bibliyometrik yöntemler aracılığıyla incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma verileri, Web of Science Core Collection veri tabanından "inclusive education" anahtar kelimesi kullanılarak elde edilmektedir. Analiz birimi olarak Web of Science veri tabanında taranan ve 1992- 2026 yılları arasında yayımlanan 9675 bilimsel makalenin (article) bibliyometrik verisi baz alınmıştır. Belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda veri temizleme ve analiz süreci devam etmektedir. Bibliyometrik haritalama ve ağ analizleri VOSviewer programı kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Çalışma kapsamında yayınların yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiği, yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin yıllara göre görünürlüğü, yazarların üretkenliği ve atıf yapıları, yazarlar arası iş birliği ağları, ülkelere göre bilimsel üretim ve uluslararası iş birliği ilişkileri ile dergilerin atıf ağlarının incelenmesi planlanmaktadır. Çalışmanın ön bulguları, kapsayıcı eğitim literatürünün özellikle 2017 sonrası hızla büyüdüğünü ve üretimin 2020 yılından bu yana belirgin biçimde ivmelendiğini göstermektedir; 2025 yılı yayın sayısının en yüksek olduğu yıldır (1315). Yazar üretkenliği ile ilgili ön bulgulara bakıldığında en üretken yazarın Umesh Sharma olduğu görülmektedir ve diğer çekirdek yazarların (Maxwell Peprah Upoku, Chris Forlin vd.) 2021-2025 yılları arasında üretkenliklerinin arttığı görülmektedir. Alanda en fazla yayın çıkarılan dergilerin ise International Journal of Inclusive Education (790) ve European Journal of Special Needs Education (212) dergileri olduğu belirtilebilir. Ülkeler bazında bir inceleme yapıldığında 1410 makale ile İspanya'nın, ardından 1137 makale ile ABD'nin ve 789 makale ile Avustralya'nın alanda güçlü ülkeler olduğu ifade edilebilir. Analizlerin tamamlanmasıyla birlikte alanın çekirdek araştırmacıları, öne çıkan ülkeler, merkez dergiler ve yükselen temalar daha net biçimde ortaya konulacaktır. Devam eden bu çalışma, kapsayıcı eğitim literatürünün yapısal özelliklerine ilişkin bütüncül bir görünüm sunmayı ve gelecekteki araştırmalar için yönlendirici bulgular üretmeyi hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı eğitim, bibliyometrik analiz, yayın eğilimleri

Abstract

This study aims to examine the developmental trends, intellectual structure, and collaboration networks of scientific production in the field of inclusive education through bibliometric methods. The research data are obtained from the Web of Science Core Collection database using the keyword "inclusive education." As the unit of analysis, the bibliometric data of 9,675 scientific articles indexed in the Web of Science database and published between 1992 and 2026 are used. In line with the established inclusion and exclusion criteria, the data cleaning and analysis process is ongoing. Bibliometric mapping and network analyses are conducted using the VOSviewer software. Within the scope of the study, it is planned to examine the distribution of publications by year, the visibility of keywords over time, authors' productivity and citation structures, co-authorship networks, scientific production by country and international collaboration patterns, as well as journal citation networks. Preliminary findings indicate that the inclusive education literature has grown rapidly, particularly after 2017, and that publication output has accelerated markedly since 2020; 2025 is the year with the highest number of publications (1,315). Regarding author productivity, preliminary results show that Umesh Sharma is the most productive author, while other core authors (e.g., Maxwell Peprah Opoku, Chris Forlin) demonstrate increased productivity between 2021 and 2025. The journals publishing the highest number of studies in the field include the International Journal of Inclusive Education (790) and the European Journal of Special Needs Education (212). A country-level analysis indicates that Spain (1,410 articles), followed by the United States (1,137 articles) and Australia (789 articles), are leading contributors to the field. Upon completion of the analyses, the core researchers, leading countries, central journals, and emerging themes in the field will be identified more clearly. This ongoing study aims to provide a comprehensive overview of the structural characteristics of the inclusive education literature and to generate guiding insights for future research.

Keywords: Inclusive education, bibliometric analysis, publication trends

YÜKSEKÖĞRETİMDE ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ ÖĞRETİMİ: 1990–2000 YILLARI DERS KİTAPLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Hatice KESKİN♣- Prof. Dr. Hava SELÇUK♣

Özet

Ders kitapları uzun yıllardan beri öğretimde birincil kaynak olarak kullanılmaktadır. Günümüzde, derslerin işlenişinde teknoloji ve dijitalleşme sayesinde her ne kadar farklı platformlar öne geçmiş gibi gözükse de kitaplar, hala yerini ve değerini korumaktadır. Bu çalışmada 1990-2000 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerde okutulan *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* dersi ders kitaplarının içerik bakımından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda yükseköğretimde okutulan başlıca ders kitapları temin edilerek karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* dersinin amaçları, önemi ve Yükseköğretimle ilişkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca ders kitaplarının tarihçesi üzerinde durularak, Türk devletlerinin yazı ve kitap kullanımıyla ilgili geçirmiş olduğu aşamalar incelenmiştir. Çalışmada söz konusu kitapların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ortaya konulmuştur. Öncelikle Osmanlı Devleti'nin yıkılış süreci, ardından Milli Mücadele dönemi hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra Cumhuriyetin kuruluş süreci değerlendirilerek, Atatürk İlkeleri ve İnkılaplarının amacı, hedefi belirtilerek uygulanması süreci değerlendirilerek modern Türkiyeye katkısı ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* kitaplarının tarih öğretimine katkıları ve akademik başarı üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, İlke, İnkılap, Türkiye, 1990, 2000

♣ Yüksek Lisans Öğrencisi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı, Kayseri/Türkiye. E-posta: hgngr58@gmail.com ORCID: 0009-0000-0121-480X

♣ Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi/Kayseri, hselcuk@erciyes.edu.tr/ /0000-0002-9136-9158

Giriş

Tarih kavramı ile ilgili farklı süreçlerde farklı tanımlamalar yapılsa da genel anlamıyla tarih, geçmiş zamanda yaşanan olayları yer, zaman ve mekan ilişkisi içerisinde inceleyen ve değerlendiren bir sosyal bilim dalıdır. Geçmişin bilgisi her daim merak konusu olmuş ve geleceğe yön vermede adeta bir pusula görevi görmüştür. Tarih sürecinde meydana gelen olayları gelecek nesillere aktarma hususunda, iktidar sahiplerinin oluşturdukları kurumlara ve kendilerine meşru bir zemin hazırlamak için geçmişten geleceğe kadar ilgilendikleri bir alan olarak görünürlük kazanmaktadır. Bunun nedeni meşruiyet sağlanması adına tarih sürecinden geleceğe kadar dayandığının, milletin tarih ve geçmişinin vurgulanmasının, yapılan faaliyet ve oluşturdukları kurumların insan zihninde kolaylıkla meşru hale geleceğinin düşünülmesidir (Satan ve Şimşek, 2011). Bundan dolayı iktidar sahipleri de her daim tarihi aktarmada ve yönlendirmede etkin bir rol oynamıştır. İlk çağlardan günümüze kadar tarihi aktarımda en çok kullanılan materyal ise ders kitaplarıdır. Ders kitapları hem maaliyet olarak daha hesaplı hem de ulaşım açısından daha kolaydır. Bu yüzden eğitim ve öğretimde kaynak olarak başvurulan ilk materyaller ders kitaplarıdır. Gününmüzde de teknolojik gelişmelere rağmen ders kitapları hala yerini korumakta ve eğitim sürecine en etkin materyal olarak dahil olmaktadır.

1.Ders Kitaplarının Tarihçesi ve Türk Devletlerinin Kitap Kullanımı

Toplumlar, tarihsel evrimleri boyunca oluşturdukları kimliklerini muhafaza etmek ve bu kimliğin sürekliliğini sağlamak amacıyla, çeşitli semboller ve ifade biçimleri yoluyla bilgi, düşünce, inanç ve duygularını başkalarıyla paylaşma gayreti içinde bulunmuşlardır. Tarihsel süreçte bireyler, bilgi ve düşüncelerini aktarma amacıyla ilk dönemlerden itibaren mağara duvarlarına şekil ve resimler çizmiş; zamanla yazının bulunmasıyla birlikte taş, bronz, kil tuğla, kil tablet, ağaç tablet, ağaç kabuğu, papirüs, parşömen, tahta ve kâğıt gibi çeşitli materyaller üzerine yazılar yazmışlardır. Bu yazılı belgeleri muhafaza etmek ve düzenli biçimde saklamak için ise kitapları meydana getirmişlerdir. Kitaplar, yazının barınağı olarak tarih boyunca bilgiyi koruma ve yayma işlevinde merkezi bir rol üstlenmiştir (Baştürk, 2021).

Ders kitaplarının kesin kullanımıyla ilgili net bir tarih henüz belirlenememiştir ancak; M.Ö 4000'li yıllara dayandığı düşünülmektedir. Farklı coğrafyalarda yaşamış olan eski uygarlıkların, eğitim amacıyla papirüs, parşömen veya akordeon biçiminde katlanmış materyaller üzerine metinler hazırladıkları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Sammler, 2018).

En eski ders kitabı kabul edilen örnekler ise M.Ö 3000'li yıllarda kullanıldığı düşünülen kil tabletlerdir. . Bununla birlikte, günümüzdeki ders kitabı anlayışına daha yakın ilk örneğin, geometri, matematik ve tıp alanlarına dair bilgilerin yer aldığı ve M.Ö. 1300 yılında Antik Mısır'da hazırlanmış olan "Ölüler Kitabı" adı verilen bir grup papirüs rulodan oluştuğu düşünülmektedir. Çin'de 105 yılında kâğıdın üretilmesi, Hindistan'da ksilografi olarak bilinen baskı tekniğinin kâğıt üzerinde uygulanmaya başlanması, 1390 sonrasında Kore'de kitap basımında dizgi yöntemine geçilmesi ve 1440 yılında Gutenberg'in matbaayı icat etmesiyle birlikte basılı materyal üretiminde köklü bir dönüşüm süreci başlamıştır. Bu gelişmelerin sonucunda, tarihi kesin olarak bilinen ilk basılı eser olan "Mainz Mezamiri", 1457 yılında Almanya'da yayımlanmıştır (Kaya, 2002).

Türklerin kitap tarihine bakıldığında, M.Ö. 1000'li yıllarda hüküm süren Büyük Hunlar, 552-745 yılları arasında yaşamış olan Göktürkler ve 745-840 yılları arasında varlık gösteren Uygurların kendilerine özgü yazı sistemlerine sahip oldukları ve bu yazıları tablet, ağaç ve kâğıt

gibi çeşitli materyaller üzerine aktardıkları görülmektedir. Bu durumun en belirgin örneği ise "Göktürk Kitabeleri" olarak kabul edilmektedir (Sönmez, 2000).

Türkler'in islamiyeti kabulü ile de arapça kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu dönemde Kaşgarlı Mahmut tatfından, araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan, Divan-ı Lügatit Türk ilk ders kitabı niteliği taşımaktadır. Ders kitapları, ilk Türk-İslam devleti olan Karahanlılar döneminden itibaren, Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti süreçlerinde değişim ve gelişim göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde din merkezli eğitim veren medreselerde ders kitapları, öğretim süreçlerinin temel yapı taşını oluşturmuştur. Bu kurumlardaki öğretmenler, yani müderrisler, ders kitabındaki metni okuyarak açıklamada bulunmakta; öğrencilerden ise kitabın belirli bölümlerini okuyarak derse hazırlıklı gelmeleri beklenmektedir (Akgündüz, 2005).

Osmanlı da eğitim süreci yenilikleri ders kitaplarına da yansımış, kullanılan kitaplar yenilenerek günümüzdeki şeklini almaya başlamıştır. Bu yenileşme sürecinde hazırlanan ilk ders kitapları arasında, Abdullah Cevdet Paşa ve Keçecizade Fuat Paşa tarafından kaleme alınan Kavaid-i Osmaniye ile Dr. Mehmet Rüştü Bey'in sıbyan mekteplerinde Türk alfabesini öğretmek amacıyla hazırladığı Nuhbet-ül Etfal yer almaktadır. Bununla birlikte, modern eğitimin öncülerinden biri olarak kabul edilen Selim Sabit Efendi'nin hazırladığı ders kitaplarının yaklaşık 30 yıl boyunca eğitim sisteminde kullanıldığı bilinmektedir (Baştürk, 2021).

Cumhuriyet döneminde ise inkılaplar doğrultusunda eski eğitim sistemleri yeniden değerlendirilmiş, gerekli inkılaplar yapılarak, egitimde birlik sağlamak amacıyla Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkarılmış (1924) ve 1928'de harf inkılabı ile köklü değişimler yapılarak latin harflerine geçilmiştir. Bu baglamda eğitim sisteminde öncelikle eğitim kurumları yenilenmiş ve kullanılan ders materyallerinde yenileşmeye gidilmiştir. O dönemde ders kitapları Maarif Vekâleti tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından belirlenmiş ve tüm eğitim kademelerinde okutulan ders kitaplarının içerikleri bu kurum tarafından belirlenmiştir. Söz konusu dönemde hazırlanan ders kitaplarında temel hedef, ulusal bir kimlik kazandırmak ve cumhuriyetle olan bağları pekiştirmek olmuştur. İlerleyen süreçte saltanat, Osmanlı Hanedanı ve hilafet gibi içerikler ders kitaplarından çıkarılmıştır. Bu ifadeler yerine Türk Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci ve Cumhuriyetin ilanı gibi temalar kitaplara dâhil edilmiştir (Aslan, 2010)

2.İnkılap Tarihi Dersi Tarihçesi

Tarih dersi milli kimliğin oluşmasında etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Doğru tarih eğitimi ile milli kimlik bilinci oluşturulup, korunarak gelecek nesillere aktarılabilir. Bu nedenle tarih öğretimi önemlidir. Bu önemin kavranmasından dolayı cumhuriyet döneminin başlarından itibaren inkılap tarihi dersi de buradaki yerini almıştır. Mustafa Kemal Atatürk döneminde eğitim faaliyetleri öncelikle çağ dışı kalmış eğitim kurumlarının yenilenmesiyle başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti içerisinde yeni yönetimin kabul edilmesi sonrasında 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu yoluyla çağdaş dönem koşullarına uygun standartta okulların yanında dini ve geleneksel eğitim kurumlarının sonlandırılması sağlanmıştır. Bu sayede ülke genelinde eğitim birliği sağlanmıştır. Eğitim birliğinin sağlanmasıyla ülke çapında laik temellere dayanan eğitim birliği ve sisteminin oluşturulması sağlanmıştır. 1924 yılında Dewey'in Türkiye'ye davet edilmesi ve eğitim kurumları hakkında incelemeler yapması da o dönem için önemli adımlardan biridir. Harf inkılabının ardından millet mekteplerinin de açılmasıyla tarih öğretiminde yeni gelişmeler yaşanmıştır. Milli tarih bilincinin oluşması ve gelişmesi maksadıyla Atatürk döneminde başlayan faaliyetler yüksek öğretimde de kendini göstermiştir. Yüksek öğretimde ilk olarak inkılap tarihi dersleri İstanbul üniversitesine bağlı olarak kurulan, inkılap tarihi enstitüsü tarafından verilmiştir. Ardından Ankara Hukuk Mektebine bağlı inkılap kürsüsü açılmıştır. Böylelikle ilk dersler verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında dersler

bizzat dönemin şahitleri tarafından verilmiştir. Mahmut Esat Bozkurt, Hikmet Bayur, Recep Peker, Yusuf Kemal Tengirşek bu dönem ders anlatan kişilerdir. 1938'de ise yeni bir proğram oluşturulmuştur. Oluşturulan programın içeriği değerlendirildiğinde, lise öğretiminde tarih dersi ilk iki sınıf dahilinde haftalık iki ders, 3. Sınıflarda ise 3 ders saati şeklinde belirlenmiştir. Tüm sınıflara ait programlar değerlendirildiğinde de 15 günde bir saat olacak şekilde Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için ayrılması planlanmıştır (Keskin, 2012).

Sonra ki yıllarda ise (1942) Ankara Dil tarih coğrafya fakültesine bağlı 'Türk inkılap tarihi enstitüsüne' inkılap tarihi dersi okutma görevi verilmiştir ve dersin adı inkılap tarihi ve Türkiye cumhuriyrti rejimi olarak belirlenmiştir.1960 devriminden sonra ise dersin iöeriğinde bazı değişiklikler yapılmış ve fakültelerde 2 yarıyıl,yüksek okullarda ise bir yıl zorunlu okutulması kararlaştırılmıştır. 1968 de dersin adı türk devrim tarihi olarak değiştirilmiştir. 12 eylül 1980 ihtilalinden sonra ise dersin adı tekrar değişerek Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adını almıştır. 1980 yılında yaşanan darbenin ardından İnkılap tarihi derslerine nispeten fazla ağırlık verilmiştir. İnkılap tarihi dersinin özel bir ders niteliğinde okutulması sağlanarak ders saatinin artırılması sağlanmıştır. 1981 tarihli 2547 sayılı yüksek öğretim kanununun 4.ve 5. Maddelerine göre Yüksek öğretim kurumlarında okutulması zorunlu ders olmuştur. 1990 yılında dersin okutulma süresi 1yıl olarak belirlenmiştir. Günümüzde ise ilköğretim de 8. sınıf, ortaöğretim de 11. sınıfta ve yuksek okullar ile fakültelerde 2 yarıyıl boyunca okutulması zorunludur.

3.Atatürk ve İnkılapçılık

Mustafa Kemal Atatürk yaşamı boyunca halk için mücedele eden bir lider olmuştur. Milleti için gerek cephelerde gerek siyasi alanda kendini ön plana çıkarmaktan geri kalmamıştır. Ona göre halk yönetilmesi gereken bir tebaa değil, aksine yönetimde bizzat söz sahibi olması gereken önemli kesimdir. Osmanlı'nın son dönemlerinde ise Türk halkı özellikle geri kalmış, savaşmaktan başka bir şey yapamayan bir topluluk halini almıştır. Avrupalı devletler yenilikler yaparken Osmanlı bu yeniliklere yetişememiş çağın gerisinde kalmıştır. Askeri alanda yapılan inkılaplar da tam etkisini gösterememiş, savaşlarda yenik düşmeye devam etmiştir. Askeri alan dışında eğitim de siyasi ve sosyal alanlarda da yenilikler takip edilememiş ve yüce Türk halkı layık olduğu yaşama kavuşamamıştır. Mustafa Kemal yeni devleti bu düşüncelerle inkılaplar üzerine kurmuştur. İnkılap terimi, Türkçeye başka bir dilden geçmiş olup, köklü bir değişimi ifade eden "devrim" kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Arapça kökenli olan bu kelime, "kalb" kökünden türetilmiş olup, anlam olarak bir durumdan farklı bir duruma geçişi, yani dönüşümü ifade eder (Develioğlu, 1986).

Türk Dil Kurumu'na göre ise inkılap"*toplumun yapısını ve düzenini daha iyi bir düzeye ulaştırmak için gerçekleştirilen iyileştirme, köklü değişiklik, bir halden farklı bir hale geçme ve devrim, dönüşüm*" anlamına gelmektedir. Atatürkçülük ise; Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünü akıl ve bilime dayandırdığı; halkın ihtiyaçları ile çağın koşullarını esas alarak devleti ve toplumu başta siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlar olmak üzere her yönüyle ileri bir düzeye ulaştırma amacını taşıyan sistem veya düşünce yapısının adıdır. Bu düşünsel sistemin temelinde ise milletin bağımsızlığı ile egemenliğine ilişkin anlayış yer almaktadır (Uca, 2017).

TDK sözlüklerinde yapılan tanımlamaya göre Atatürkçülük ifadesi, Atatürk'ün uygulamalarından ve düşüncelerinden temellenen, Türk milletinin bütünlük ve bağımsızlığını, çağdaşlığı, milli özgürlüğünü, kişi özgürlüğünü; akıldan, gerçekten ve bilimden kaynaklanan evrensel ağırlığı, gelecek doğrultusunda uyumlu uygulamalar, ilkeler ve hedefler bütünü niteliğinde değerlendirmektedir (TDK, 2025).

Bu düşünce yapısından yola çıkılarak ulu önder Atatürk'ün cumhuriyetin ilanıyla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden süreçte inkılapçı ruhu her alana yansımıştır. Eğitim, siyasi ve sosyal alanda yapılan inkılaplar bunun en büyük örneği ve kanıtıdır. Halkının yünetiminden, kılık kıyafetine, tarti ve ölçü sisteminden kullanılacak alfabeye kadar düşünmüş ve gereken inkılapları yapmıştır. Atatürk ilkeleri ise, birbirini dönüşümlü biçimde tamamlayarak Atatürkçülüğün bütüncül bir yapı kazanmasına olanak sağlamıştır. Atatürkçü düşünce sistemini oluşturan temel unsurlar, hiç kuşkusuz Türkiye Cumhuriyeti'nin temelini oluşturan Atatürk ilke ve devrimleridir. Bu ilkeler, tarihsel bir gelişim süreci içerisinde ortaya çıkmıştır. Kurtuluş Savaşı öncesinde şekillenmeye başlamış, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kurumsallaşmış, zamanla sistematik bir yapı kazanmış ve nihayetinde anayasalarda yer alarak hukuki bir çerçeveye kavuşmuştur. Günümüzde Atatürkçü düşüncenin temel ilkeleri konusunda farklı görüşler dile getirilmektedir. Bazı yaklaşımlar bu düşünsel yapının altı temel ilke üzerine kurulu olduğunu belirtirken, bazı değerlendirmeler toplam on sekiz ilkeden oluştuğunu ileri sürmektedir. Atatürkçü düşünce sisteminin kurucu nitelikteki temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Özgen, 1997):

- Cumhuriyetçilik: Halk egemenliğine dayanan yönetim anlayışı.
- Milliyetçilik: Ulusal birlik ve beraberliği esas alan yaklaşım.
- Halkçılık: Toplumsal eşitliği ve sınıfsız toplum ilkesini benimseyen görüş.
- Laiklik: Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasını temel alan ilke.
- Devletçilik: Ekonomik yaşamda devletin yönlendirici rolünü vurgulayan anlayış.
- Devrimcilik: Sürekli yenilenme ve ilerleme düşüncesine dayanan değişim anlayışı.

Atatürkçü düşünce sistemi belli bir düzene bağlı kalmayı değil her daim çağın koşullarını gözeterek ilerlemeyi hedeflemktedir.

4.Ders Kitaplari ile Yüksek Öğretim Arasindaki İlişki

Teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte dijital ders kitaplarının kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Ancak, dijital teknolojilerin eğitimde artan rolüne karşın, basılı ders kitaplarının önemi günümüzde hâlâ sürmekte olup, ilerleyen dönemlerde de bu önemini koruyacağı öngörülmektedir. Basılı ders kitapları, öğrencilere somut bir öğrenme materyali sunarak, fiziksel etkileşim yoluyla öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, basılı kitapların kullanımının göz yorgunluğunu azaltma ve uzun süreli okumalarda daha elverişli olma gibi avantajları da bulunmaktadır (Erdoğan, 2020).

Basılı ders kitaplarının bir diğer önemli avantajı, teknolojik bağımlılığın azaltılması ve dikkat dağıtıcı unsurların en aza indirilmesidir. Dijital cihazlar aracılığıyla ders çalışıldığında, öğrencilerin dikkatlerinin dağılma olasılığı daha yüksek olmaktadır. Buna karşılık, basılı kitaplar öğrencilere daha yoğun odaklanma imkânı sunarak, kesintisiz bir öğrenme süreci sağlamaktadır (Erdil, 2018).

Yükseköğretim düzeyinde ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kitaplar, öğrencilere ilgili disiplinin temel kavramlarını, kuramsal çerçevesini ve uygulama alanlarını sistematik bir biçimde sunmaktadır. Ders kitapları, öğrencilerin alan bilgilerini derinleştirmelerinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerileri kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Yükseköğretimde ders kitaplarının rolü ve etkisi üzerine yapılan araştırmalar, bu materyallerin çeşitli yönleriyle ele alındığını göstermektedir. Söz konusu çalışmalar, ders kitaplarının niteliği, akademik başarıya etkisi, basılı kaynak olarak önemi, dijital biçimleri, seçim ve geliştirme süreçleri gibi başlıklar altında

toplanmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretimde ders kitaplarının işlevi genellikle öğrenme materyallerinin kalitesi ve erişilebilirliği çerçevesinde değerlendirilmektedir. Nitelikli bir ders kitabı, öğrencilerin konuya ilgisini artırabilir ve öğrenme sürecini daha etkili kılabilir. Bu nedenle, ders kitabı hazırlama sürecinde konu uzmanlığı, bilimsel geçerlilik ve pedagojik uygunluk temel ölçütler arasında yer almaktadır (Altun, 2021). Ayrıca ders kitaplarının güncel bilgilerle zenginleştirilmesi ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmesi de önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2020).

Ders kitaplarının taşıdığı nitelik, öğrencilerin konuları kavrama düzeyleri ile bu bilgileri uygulama becerileri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Yüksek nitelikli ders kitapları, karmaşık kavramları açık ve anlaşılır bir şekilde sunarak öğrencilerin ilgili konuları daha kolay kavramalarına katkı sağlamaktadır. Ders kitapları örnek olaylar, problem durumları ve uygulamaya dönük alıştırmalar gibi öğrenmeyi destekleyici unsurlar, kuramsal bilgilerin pratik bağlamda nasıl kullanılabileceğini göstermede önemli bir işlev üstlenmektedir (Kaya, 2019).

Yükseköğretim düzeyinde ders kitaplarının kullanımına ilişkin bir diğer önemli boyut, bu kaynakların akademik başarı üzerindeki etkisidir. Yapılan araştırmalar, ders kitaplarının etkili biçimde kullanılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artışlar gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, ders kitabının açık, anlaşılır ve yapılandırılmış bir biçimde sunulması, öğrencilerin dersleri daha iyi kavramalarına ve sınavlardaki başarı düzeylerinin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum, ders kitaplarının öğrenme süreçlerindeki işlevini ortaya koymakta ve bu materyallerin özenle seçilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ders kitaplarının akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin yapılan araştırmalar, bu kaynakların öğrencilerin sınav performansları, ödevleri ve proje çalışmaları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle, konu anlatımının sistematik ve mantıklı bir düzen içerisinde sunulması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, öğrenme hedeflerinin açık biçimde ifade edilmesi ve konular arasında anlamlı bağların kurulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmektedir (Güven, 2018).

5.1990 - 2000 Yılları Arasında Türkiye Üniversitelerinde Okutulan Başlıca İnkılap Tarihi Dersi Ders Kitapları

Türkiye'de inkılap atrihi derleri ilk olarak 1935 yılında Recep Peker tarafından inkılp dersleri adı altında oluşturulan ders notlarından oluşmaktadır. Bu eser 9 bölüm olarak hazırlanmıştır. Bölümler şu şekildedir.

- İnkılapın Manası
- Hürriyet İnkılapı
- Sınıf İnkılapı
- Sınıf İnkılaplarının Reaksiyonları
- Siyasal Partiler
- Siyasal Partilerin Çeşitleri
- Muhtelif Siyasal Partier
- Siyasal Partilerin Tatbik Şekilleri
- İstiklal

Bu eserde peker genel olarak türk inkılaplarını diğer devletlerle kıyaslayarak aktarmış vr farklı perspektiflerden değerlendirilmesini sağlamıştır. Aktarılanlara benzer kitaplardan biri olarak

Tengrişek'in Türk İnkılabı Dersleri – Ekonomik Değişmeler de İstanbul Üniversitesi Öğrenci Cemiyeti yayını şeklinde 1935 yılında yayınlanmıştır. Tengrişenk'in kitapta, Peker'in savunmasına benzer biçimde tüm dersler farklı bir bölüm niteliğinde değerlendirilmiştir. Tengirşek'in eseri 10 bçlümden oluşmaktadır. 5 ders süresince genel ekonomik değişimler değerlendirilmektedir. 6. Ders ise Nüfusta Devrim, 7. Ders Tarımda Devrim, 8. Ders ise Endüstride Devrim, 9. Ders ise Taşımada Devrim ve 10. Ders ise Ticarette Devrim başlıkları ile işlenmektedir. İnkılap tarihi kapsamında oluşturulan kitaplardan bir diğeri ise 1940 yılında Bozkurt tarafından oluşturulan Atatürk İhtilali isimli eserdir. Eser içerisinde Faşizm, Nasizm, Magna Carta gibi çok sayıda konuya değinilmektedir. Bu doğrultuda eserin kapsamlı yapıda olduğunun söylenmesi mümkündür. Eser 500 sayfadan fazla olmasına karşın yazar tarafından doğrudan Türk inkılap tarihine dayandırılmamasından kaynaklı eleştirilmektedir (Tengirşenk, 1935).

Son olarak cumhuriyetin başlarında, Bayur (1943) tarafından yazılan, inkılap derslerini işleyen eser Türk Tarih Kurumu tarafından Türk İnkılabı Tarihi ismiyle yayımlanmıştır. Bayur'un Türk İnkılâp Tarihi adlı eserinde, II. Abdülhamit döneminden I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar olan süreç kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Bu bölümde 1990 ve 2000 yılları arasında kullanılan ders kitapları değerlendirilecektir. Bu doğrultuda Tarakçıoğlu (1990), Mumcu ve diğerleri (1992), Alpargu ve diğerleri (1993), Baykara (1996), Gök ve diğerleri (1998), Turan ve diğerleri (2000) tarafından kaleme alınan eserler incelenmiştir. Tarakçıoğlu tarafından 1990'da kaleme alınan eser,birsen yayınları tarafından Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adı ile basılmıştır. Gençliğe hitabe ile başlayan eserde inkılap atrihi, Türkiye Cumhuriyeti rejimi, Osmanlının son yıllardaki siyasal durumu, savaşlar, Türk devletinin ihtilal yönü, yeniden yapılan düzenlemeler, siyasal yenilikler ve Atatürk'ten sonraki dönem üzerinde durulmaktadır. Osmanlının kurtuluşu için ortaya atılan fikirlere değinilerek, genel anlamda devrimlerin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Eserde Atatürkçü düşüncenin oluşması doğrultusunda Mustafa Kemal'in gerçekleştirdiği faaliyetlerin ve aldığı kararların kapsamlı şekilde aktarılması ile Mustafa Kemal tarafından gerçekleştirilen faaliyet ve alınan kararların doğru şekilde algılanması için çaba gösterildiğinin söylenmesi mümkündür.

Mumcu ve diğerleri (1992) tarafından kaleme alınan eser, Yükseköğretim Kurulu Yayınları tarafından "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" ismi ile yayımlanmıştır. Eserin ilk bölümünde devlet kavramı tanıtılmış, ve Türk devletinin temel yapısı ile dayanakları üzerinde durulmuştur. Bu konuların tanıtılması sağlanarak Atatürkçü düşünce sisteminin temellerinin belirtilmesi sağlanmıştır. Özellikle milliyetçilik ve cumhuriyetçilik kavramlarına vurgu yapılarak bu sistemin ve kavramların benimsenmesi amaçlanmıştır. Milli eğitim, hoşgörü, bağnazlık gibi kavramların vurgulanması ile yalnızca Atatürkçü düşünce sisteminde temel oluşturan kavramların değil, karşıt durum ve kavramların aktarılması sağlanarak kapsamlı bilginin oluşturulması ve karşılaştırmaya dayalı bilginin oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Mumcu ve diğerlerinin 1992 de kaleme aldığı eser 4 bölümden oluşmaktadır. Eserin giriş bölümü geniş çaplı tutulmuş, Atatürk ve düşünce yapısı, karakteri ile Atatürkçülük olgusu hakkında bilgiler verilmiştir.4 bölümden oluşan eserin ilk 3 bölümü Atatürk ile Atatürkçü düşünce yapısı üzerine kurulmuş, son bölüm ise din ve laiklik kavramları üzerine yazılmıştır.

Bu eser tarih aktarımından ziyade Atatürk'ün fikirleri ve hayatı üzrine yoğunlaşmıştır. Mumcu ve diğerleri (1992) tarafından hazırlanan eser genelinde Atatürk'ün ilkelerini ve bu ilkelerden çıkan inkılapların etkin biçimde benimsetilmesi ve ilke ile inkılapların bilincine ulaştırılması olduğu görülmektedir. Bunun yanında Atatürk'ün ilke ve inkılaplarından çıkan düşünce sisteminin benimsetilmesinin hedeflendiği görülmektedir. 1993 yılımda Alpargu ve digerleri tarafından yazılan ders kitabı Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri şsmi ile yayınlanmıştır. Eserde tarih nedir, Türk tarihi, Türk tarihinin bölümleri ve inkılap tarihinin tarih bilgisi

içerisindeki yerine değinilmiştir. Bu kitapta inkılaplar anlatılırken uapılan inkılapların gerekliliği üzerinde de durulmuştur. Alpargu ve diğerleri (1993) tarafından oluşan eserin toplamda 12 bölümden oluştuğu görülmektedir. Toplam 12 bölümden oluşan eserin Osmanlı'nın yıkılış sürecinden itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ve gelişim sürecini, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda değerlendirdiği dikkat çekmektedir. 12 bölümden oluşan eserin ilk beş bölümünün Osmanlı Devleti'nin genel durumunu, siyasal yapısını, yıkılma sürecini ve Osmanlı Toplumunun durumunu aktardığı belirlenmiştir. Altıncı bölüm tümüyle Atatürk tarafından gerçekleştirilen faaliyetler ile bu faaliyetlerin sebep ve sonuçlarını gösteren bir bölüm olarak görünürlük kazanmaktadır. Yedinci bölümde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinin aktarıldığı, milli mücadele döneminde Anadolu coğrafyasında yaşanan gelişme ve girişimlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Sekizinci bölümde Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından ülke içinde gelişen durumun ve çeşitli bölgelerdeki savunma hatlarının detaylı şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Dokuzuncu bölümde anlaşma ve sözleşmelerin imzalanma sürecinin değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Onuncu bölümde Atatürk tarafından gerçekleştirilen inkılap hareketlerinin açıklandığı ve temellendirildiği, on birinci bölümde Atatürk ilkelerinin detaylı şekilde belirtildiği dikkat çekmektedir. Son bölümde ise Atatürk ilke ve inkılaplarının bütünleyici niteliğine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda Alpargu ve diğerleri (1993) tarafından hazırlanan 12 bölümlük eserin 3 bölümünün Atatürk ilke ve inkılaplarını temel aldığı, 5 bölümünün Osmanlı tarihi kapsamında ele alındığı, 4 Bölümünün ise kurtuluş savaşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ve gelişim süreci temelinde işlendiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda eserin büyük bölümünde Osmanlı tarihine yer verildiğinin söylenmesi mümkündür.

Baykara (1996) tarafından kaleme alınan eser Üniversite Kitapları Akademi Kitabevi tarafından "Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri" ismi ile yayımlanmıştır. Eserin giriş bölümünde "İzmir'in Türk olmasında, Türk kalmasında kan ve can verenler ile Çaka, Aydınoğlu Mehmed, Umur ve Temür Beğlerle Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün aziz ruhlarına" ifadeleri yer almaktadır.

Bu eser 8 bölümden oluşmaktadır. Osmanlı'nın son dönemi ile başlayan eser, ülkenin genel durumunu, savaşları ve ayaklanmaları, askeri düzeni aktarmaktadır. Dış ülkelerde yaşanan gelişmelerin Osmanlı'yı nasıl etkilediğini, toplumun genel yapısı üzerinde durarak aktarmıştır. Eserin 2 bölümü Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecini 1 bölüm yapılan anlaşmaları yani siyasi süreci aktarmaktadır. 4 bölümde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, gelişimi son 1 bölümde ise Atatürk ilke ve inkılapları anlatılmaktadır.

Kürkçüoğlu ve diğerleri (1997) tarafından kaleme alınan eser Yükseköğretim Kurulu Yayınları tarafından Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I/2 ismi ile yayımlanmıştır. Eser, saltanat döneminden başlayarak cumhuriyet dönemine kadarki süreci temel almaktadır. Eser genelinde Atatürk ilke ve inkılapları ülkenin kurtuluş ve kuruluşu için desteklenirken, bu ilke ve inkılaplar, kapsamlı şekilde etkilediği zümre ve gereklilikler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Eser kapsamında Atatürk ilke ve inkılapları Türk hukuk inkılabı, Eğitim ve Kültür inkılabı, İktisadi inkılap kapsamında değerlendirilmiştir. 5 bölümden oluşan eser salatanatın kaldırılması ve Cumhuriyet'in kuruluşuna 1 bölüm, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın kuruluşu ve gelişimi için 1 bölüm, Atatürk ilkeleri için ise 3 bölüm ayırmıştır. Eserde özellikle atatürk ilkeleri üzerine yoğunlaşılmıştır.

1998 yılında Gök ve diğerleri tarafından Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi adıyla yazılan eser, Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinden başlayarak 1930-1938 yıllarına kadar tarih aktarımı sağlamaktadır. Tarih akatarımını neden sonuç ilişkisi içerisinde aktaran bu çalışma toplamda 5 bölümden oluşmaktadır. Kitabın 1 bölümü Osmanlı'nın çöküşünü, 1 bölümü 1.Dünya savaşını, 1bölümü anlaşmalar ve cemiyetleri aktarmaktadır. Diğer 2 bölümde ise milli mücadele yılları ve kongreler ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu üzerinde durulmuştur.

Turan ve diğerleri (2000) tarafından kaleme alınan eser Siyasal Kitabevi tarafından Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ismi ile yayımlanmıştır. Eser, çalışmada değerlendirilen diğer kitaplardan farklı olarak Osmanlı'nın yıkılış süreci ile değil, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin amacı ile başlamaktadır. Eserde ilk olarak İnkılap, ihtilal, isyan gibi kavramlara yönelik bilgi verilerek eser kapsamındaki kavramların anlaşılması sağlanmıştır. Diğer bölümlerde ise önceki eserlerde olduğu gibi, Osmanlı'nın durumu, savaşlar, yapılan devrimler ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu üzeinde durulmuştur. 3 bölümden oluşan eserin 1. Bölümü Türk inkılabının oluşum unsurları ve bu unsurların değerlendirilmesine ayrılmıştır. 2. Bölüm Osmanlı Devleti'nin yıkılışı ve yıkılmaktan kurtulmak amacıyla ortaya atılan çözüm önerilerini aktarmaktadır. 3. Bölüm ise milli mücedele yılları ile yapılan inkılaplara ayrılmıştır.

6.Tarih Kitaplarının Eğitim ve Öğretime Katkısı

Ders kitapları bilgi aktarımında sürekliliği ve bilgiye kolay erişimi sağlamak açısından en geçerli kaynaklardır. Ekonomik olması, tekrar kullanılabilmesi, ve bilginin saklanabilmesi açısından önemli materyallerdir. Tarih aktarımında da yine kitaplar önemli yer tutmaktadır.

Yapılan araştırmalar, ders kitaplarının etkili biçimde kullanılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artışlar gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, ders kitabının açık, anlaşılır ve yapılandırılmış bir biçimde sunulması, öğrencilerin dersleri daha iyi kavramalarına ve sınavlardaki başarı düzeylerinin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Bigiyi somut hale getiren ve aynı anda bireysel olarak çok sayıda kişi tarafından kullanılabilir olması diğer avantajlarındandır. Tarih öğretiminde de kronolojik bilginin aktarımı ve ideolojik olarak benimsetilmek istenen bilginin en kolay ve etkili yollarından biridir. Özellikle siyasi yollarla benimsetilmek istenen bilginin kitaplar yoluyla ve eğitim aracılığıyla yapıldığı görülmektedir.

Sonuç

Yapılan çalışmada 1990-2000 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerde okutulan Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi ders kitaplarının içerikleri özet olarak değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 1990-2000 yılları arasında üniversitelerde inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi için kullanılan kaynakların çoğunda benzer yönlere rastlanmıştır. Kaynaklar küçük ayrıntılar dışında belirgin bir fark yaratacak özellik göstermemektedir. Osmanlı Devletinin yıkılış süreci, savaşlar, yaplan antlaşmalar, milli mücedele dönemi ve Atatürk ilke ve inkılapları ortak anlatım konusu olmuştur. Bu kapsamda çalışma içerisinde ders kitapları ile yükseköğretim bağlantısı kurulmuş, ardından Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi, dersin amaç ve önemi değerlendirilmiştir. Ders kitaplarının tarihçesi üzerinde kısaca durularak, Türk devletlerinin yazı ve kitap kullanımıyla ilgili geçirmiş olduğu aşamalara değinilmiştir. Çalışma sonucunda tarih kitaplarının tarih öğretimine katkıları ve akademik başarı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Kaynakça

Akgündüz, M. (2005). *XIX. Asır Osmanlı Medreseleri*. Beyan Yayınları.

Alpargu, M., Özçelik, İ., & Yavuz, N. (1993). *Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri.*

Altun, M. (2021). Yükseköğretimde ders kitaplarının niteliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(4), 789–802.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 217–218.

Baştürk, M. (2021). *Ders kitaplarının tarihçesi*. In Ö. Demirel & K. Kıroğlu (Eds.), Ders kitabı incelemesi (5. baskı, s. 16–37). Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykara, T. (1996). *Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri* (Genişletilmiş 5. baskı). Akademi Kitabevi.

Develioğlu, F. (1986). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat* (Cilt 7). Aydın Kitapevi.

Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Journal of International Social Research*, 11(60).

Erdoğan, C. (2020*). Eğitimde Kopya Yönteminin Rolü Ve Kullanımı.* Eğitim.

Gök, D., Akandere, O., Sönmez, O., & Semiz, Y. (1998). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*. Sel-Ün Yayınları.

Güven, T. (2018). Eğitimde ders kitaplarının önemi. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 22(2).

Kaya, A. (2019). Ders Kitaplarının Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Değişim Dergisi*, 25(1), 56–70.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Keskin, Y. (2012, Mayıs–Haziran). Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel Döneminde Ortaokul Lise Tarih Programları Ve Ders Kitaplarındaki Dönüşüm. *Akademik Bakış Dergisi*, 4.

Kürkçüoğlu, Ö., Bozkurt, G., Güneş, İ., Çağan, N., Ergun, M., & Genç, N. (1997). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* I/2 (Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 6).

Mumcu, A., Özbudun, E., Feyzioğlu, T., Ülken, Y., & Çubukçu, A. (1992). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* (Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 5).

Özgen, B. (1997). *Atatürkçü Düşünce Ve Atatürkçülük*. Özgen Yayınları.

Sammler, S. (2018). *History Of The School Textbook*. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), The Palgrave Handbook of Textbook Studies (s. 13–23). Palgrave Macmillan.

Satan, A., & Şimşek, A. (2011). *Millî Tarihin İnşası*. Tarihçi Kitabevi.

Sönmez, S. (2000). *Eski Türk Eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Tarakçıoğlu, N. (1990). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* (5. baskı). Birsen Yayınevi.

Tengirşenk, Y. K. (1935). Türk İnkılâbı Dersleri: Ekonomik Değişmeler. Resimli Ay Basımevi.

Turan, R., Safran, M., Yalçın, S., Hayta, N., Şahin, M., Çakmak, A., & Dönmez, C. (2000). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*. Siyasal Kitabevi.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2025). https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 20.05.2025).

Uca, A. (2017). Atatürk İlkeleri Türk Milletine Neler Kazandırdı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 151–162.

Yılmaz, F. (2020). Öğrenme Stilleri Ve Ders Kitapları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 39(2), 112–127.

SELF-CARE SKILLS IN PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO PROGRAMS

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÖZ BAKIM BECERİLERİ: İKİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Ayşegül ÖĞÜTCEN [1]

[1] Dr., Bağımsız Araştırmacı, Okul Öncesi Eğitim, 0000-0003-4985-9070

Özet

Bireyin kendisine ait bakım ve temizliğini karşılayabilmesi için sahip olması gereken beceriler olarak tanımlanan öz bakım becerileri (Uyaroğlu, 2021), çocukların yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren kazanması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında uygulanan okul öncesi eğitim programlarında öz bakım becerilerini (Çelik & Şahin, 2021; Duran & Arslan, 2021), fiziksel gelişim ve sağlık alanındaki kazanım ve göstergeleri inceleyen sınırlı araştırma bulunduğu görülmekte (Yıldırım vd., 2024); bu becerilerin okul öncesi eğitim programlarında nasıl yapılandırıldığı çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Resmi olarak uygulanmakta olan, güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programına ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programına dair genel karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar alan yazında yer almakla birlikte (Şahin, 2025); bu programlarda ve etkinlik kitaplarında öz bakım becerileri ayrıntılı şekilde incelenip karşılaştırılmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ve TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında öz bakım becerilerine yer verme durumunu inceleyerek, iki programı karşılaştırmaktır. Araştırma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüş olup, araştırmanın veri kaynaklarını 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı ve bu programlarda yer alan etkinlik kitapları oluşturmaktadır. Program ve etkinlik kitapları MAXQDA Analytics Pro (26.1.0) kullanılarak, tümdengelimsel içerik analizi ile incelenmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda (Akmeşe, 2020; Çelik, 2019; Dinçer vd., 2017; Trawick-Smith, 2017) öz bakım becerilerine ilişkin kişisel bakım ve hijyen, beslenme, giyinme, düzen, sağlık ve güvenlik kategorileri oluşturulmuş; programlar ve etkinlik kitapları bu kategoriler çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik için verilerin %20'si araştırmacı dışında, okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip bir başka araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında ve etkinlik kitaplarında, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programına ve etkinlik kitaplarına kıyasla öz bakım becerilerine daha çok yer verildiği görülmüştür. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında sağlık, düzen ve güvenliğe ilişkin öz bakım becerilerine; TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında ise beslenme, güvenlik ve sağlığa ilişkin öz bakım becerine daha çok yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik kitapları incelendiğinde ise 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında sırasıyla sağlık, kişisel bakım ve hijyen ve beslenmeye ilişkin öz bakım becerilerine; TYMM Okul Öncesi Eğitim Programında sağlık ve beslenmeye ilişkin öz bakım becerilerine daha çok yer verildiği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, Maarif Modeli, öz bakım becerileri, erken çocukluk eğitimi.

Abstract

Self-care skills, defined as the skills an individual must possess to take care of their own hygiene and cleanliness (Uyaroğlu, 2021), are among the essential skills children need to acquire from early childhood. A review of the literature indicates that there is limited research examining self-care skills (Çelik & Şahin, 2021; Duran & Arslan, 2021) and the learning outcomes and indicators in the areas of physical development and health within preschool education programs implemented in kindergartens and preschools affiliated with the Ministry of National Education in Turkey (Yıldırım et al., 2024). The way these skills are structured in preschool education programs has largely been overlooked. Although studies providing broad comparisons of the officially implemented 2024 Preschool Education Program and the Century of Türkiye Education Model (TYMM) Preschool Education Program exist in the literature (Şahin, 2025), self-care skills have not been examined and compared in detail in these programs and their activity books. In this context, the study aims to examine and compare the inclusion of self-care skills in the 2024 Preschool Education Program and the TYMM Preschool Education Program. This study employed document analysis. The data sources consisted of the 2024 Preschool Education Program, the TYMM Preschool Education Program, and the activity books included in these programs. The programs and activity books were examined using deductive content analysis with MAXQDA Analytics Pro (26.1.0). As a result of the literature review (Akmeşe, 2020; Çelik, 2019; Dinçer et al., 2017; Trawick-Smith, 2017), categories related to self-care skills were established, including personal care and hygiene, nutrition, dressing, orderliness, health, and safety; programs and activity books were coded within these categories. To ensure inter-coder reliability, 20% of the data was coded by another researcher holding a doctoral degree in early childhood education, and the coding results were compared. The results of the study showed that the 2024 Preschool Education Program and activity books placed greater emphasis on self-care skills compared to the TYMM Preschool Education Program and activity books. The findings indicated that the 2024 Preschool Education Program placed greater emphasis on self-care skills related to health, orderliness and safety, while the TYMM Preschool Education Program placed greater emphasis on self-care skills related to nutrition, safety and health. The analysis of the activity books showed that the 2024 Preschool Education Program placed greater emphasis on self-care skills related to health, personal care and hygiene, and nutrition, while the TYMM Preschool Education Program placed greater emphasis on self-care skills related to health and nutrition.

Keywords: Preschool education program, Maarif Model, self-care skills, early childhood education.

Kaynaklar

Akmeşe, A. (2020). *Kurum merkezli okul öncesi eğitimde fiziksel ortamların ve öz bakım beceri uygulamalarının kalitesinin karşılaştırılması (Elazığ ili örneği)* (Yayın No. 625299) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, Ö.D. (2019). *Okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi ve öz bakım becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 585891) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, Ö. D., & Şahin, Ç. (2021). Okul öncesi dönemde öz bakım becerileri kazanımlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4*(1), 43-53. https://doi.org/10.47477/ubed.886014

Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 59-78. https://doi.org/10.15285/maruaebd.2686

Duran, M., & Arslan, H. H. (2021). The review of preschool education programs in terms of including basic health rules within the scope of self-care skills. *Journal of the Faculty of Education*, *22*(1), 234-261. https://doi.org/10.17679/inuefd.820407

Şahin, H., (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve erken çocukluk eğitimi okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. Millî Eğitim, 54(1), 793-832. https://doi.org/10.37669/10.37669/milliegitim.1708434

Trawick-Smith, J. (2017). Okul öncesi dönemde fiziksel gelişim ve motor gelişimi (H. Z. İnan, Çev.). B. Akman (Çev. Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (ss. 196-225) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Uyaroğlu, B. (2021). Özbakım becerilerinin gelişimi .E. N. Baysal Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (4. Baskı, ss. 263-286). Pegem Akademi.

Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). MEB 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarının fiziksel gelişim ve sağlık kazanımları açısından karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 42-53. https://izlik.org/JA33AZ87JC

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SATRANÇ DÜZEYİ İLE MATEMATİK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Atiye ADAK ÖZDEMİR[1], Ahmet EROL[2], Abdülkadir ABAK[3]

[1]Doç .Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, ORCID: 0000-0002-9481-8051

[2]Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, ORCID: 0000-0002-7538-952X

[3] Öğretmen, MEB, ORCID: 0009-0008-3552-6332

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların satranç düzeyleri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve ebeveynlerin satrancın çocuk gelişimine yönelik algılarını ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 41 okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Katılımcıların %61.0'ı erkek (n = 25), %39.0'ı kızdır (n = 16); çocukların %31.7'si 48–60 ay, %68.3'ü 61 ay ve üzeri yaş grubundadır.

Çocukların matematik becerileri TEMA-3 Erken Matematik Yeteneği Testi ile değerlendirilmiş, satranç düzeyleri ise aynı zamanda millî satranç antrenörü olan sınıf öğretmeni tarafından gözleme dayalı olarak başlangıç, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride belirlenmiştir. Demografik veriler ve ebeveyn algıları annelerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular, çocukların matematik test puanlarının ortalamasının 106.78 (SS = 13.46) olduğunu ve puanların 76 ile 141 arasında değiştiğini göstermiştir. Satranç düzeyine göre çocukların %53.7'si başlangıç, %17.1'i orta ve %29.3'ü ileri düzeydedir. Korelasyon analizi sonuçları, satranç düzeyi ile matematik puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .50$, $p < .001$).

Ebeveyn algılarına ilişkin bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%78.0) satrancı dikkat, problem çözme ve düşünme becerileri gibi bilişsel katkılar üzerinden değerlendirdiğini; daha sınırlı bir grubun (%22.0) ise sosyal etkileşim ve iletişim boyutuna vurgu yaptığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, satrancın okul öncesi dönemde matematik becerileriyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, çocuk, satranç, matematik becerileri

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE HİKAYE KİTAPLARININ KULLANIMI

THE USE OF STORYBOOKS IN SUPPORTING EARLY LITERACY SKILLS IN CHILDREN WITH HEARING LOSS

H. Pelin KARASU[1], Elif AKAY[2]

[1]Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme kayıplı öğrenciler, ORCID 0000-0002-9612-9858

[2]Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme kayıplı öğrenciler, ORCID 0000-0002-7349-6217

Özet

Erken okuryazarlık becerileri tüm çocuklar için dil ve akademik becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Kodlamaya ilişkin beceriler ile sözlü dile dayalı beceriler olarak ele alınan bu beceriler, erken çocuklukta bilişsel gelişimi, dil gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimi desteklerken okul döneminde akademik becerilerin temelini oluşturmakta ve özellikle okuma yazma becerilerinin edinimi ve gelişiminde en güçlü yordayıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme kayıplı çocuklar, işitme kaybı nedeniyle dil becerilerinde gecikme yaşamakta, bu gecikme dile bağlı diğer becerilerde de işiten yaşıtlarına göre gecikme yaşamalarına neden olmaktadır. Bu gecikmenin ortadan kaldırılabilmesi veya en aza indirilmesi, erken müdahale kapsamında yürütülen erken cihazlandırma, koklear implant uygulamaları ve nitelikli erken eğitim olanaklarına bağlıdır. Okulöncesi dönemde eğitim ortamlarında erken okuryazarlık becerilerini destekleyen çeşitli etkinlikler uygulanabilir. Bu etkinliklerin önemli bir kısmını hikaye kitapları oluşturmaktadır. Derleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde hikaye kitaplarının kullanımında ele alınan özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İncelenen araştırmalarda, hikaye kitaplarının kullanımında; (a) amaçların belirlenmesi, (b) materyal seçimi, (c) öğretimsel stratejiler, (d) izleyen etkinlik ve (e) değerlendirme süreçlerine yer verilmesinin kodlamaya ilişkin beceriler ile sözlü dile dayalı becerilerin gelişimini desteklemede önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde eğitim ortamlarında planlı ve sistematik bir şekilde, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen hikaye kitabı kullanımının, okulöncesi dönem ile birlikte formel okumanın başladığı okul döneminde dil ve akademik becerilerin gelişiminde önemli avantajlar sağladığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, hikaye kitaplarının kullanımı, işitme kayıplı çocuk

Abstract

Early literacy skills are crucial for the development of language and academic skills in all children. These skills, considered as coding-related and oral language-based skills, support cognitive development, language development, social and emotional development in early childhood, while forming the foundation for academic skills in the school period and are particularly strong predictors of the acquisition and development of reading and writing skills. Children with hearing loss experience delays in language skills due to their hearing loss, and this delay causes them to lag behind their hearing peers in other language-related skills as well. Eliminating or minimizing this delay depends on early intervention, including early device fitting, cochlear implant applications, and quality early education opportunities. Various activities supporting early literacy skills can be implemented in preschool educational settings. Storybooks constitute a significant part of these activities. This study, conducted using a review method, aims to determine the characteristics to be considered in the use of storybooks in supporting the early literacy skills of children with hearing loss. In the research examined, the use of storybooks was considered in terms of: It has been observed that incorporating (a) objectives, (b) material selection, (c) instructional strategies, (d) follow-up activities, and (e) evaluation processes plays a significant role in supporting the development of coding skills and oral language-based skills. Based on these findings, it can be said that the planned and systematic use of storybooks in educational settings, carried out with specific objectives, provides significant advantages in the development of language and academic skills in preschool and school years, when formal reading begins, for children with hearing loss.

Keywords: Early literacy skills, use of storybooks, children with hearing loss

1. GİRİŞ

Okuma yazma becerileri, küçük yaşlarda edinilen deneyimlerin üzerine yapılanan ve yeni deneyimlerle birlikte sürekli olarak gelişmeye devam eden becerilerdir. Sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, dilin sözdizimi kurallarını fark etme, sözcüklerin anlamına ulaşma ve sözcükleri uygun bağlamlarda kullanma becerileri, erken çocukluk döneminde tüm çocuklarda gelişimi hedeflenen ve çocukları formel okul sürecine hazırlayan becerilerdir (Ambruster, Lehr & Osborn, 2006; DesJardin, Ambrose & Einsenberg, 2008). Bu beceriler; (a) kodlamaya ilişkin beceriler, (b) sözlü dile ilişkin beceriler şeklinde gruplanabilir (National Early Literacy Panel, 2008). Okul öncesi dönemde *kodlamaya ilişkin beceriler*; sesbilgisel farkındalık, alfabeye ilişkin bilgi ve yazıya ilişkin bilgiyi içermektedir. *Sözlü dile ilişkin beceriler* ise dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimiyle birlikte okuduğunu anlama becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Zupan & Dempsey, 2013). Araştırmalar, okul öncesinde kodlamaya ilişkin beceriler ile sözlü dile ilişkin becerilerdeki gelişmenin normal işiten çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Desjardin, Ambrose & Einsenberg, 2008; Kyle & Harris, 2010; 2011; Williams, 2004).

1.1. İşitme Kayıplı Çocuklar ve Erken Okuryazarlık Becerileri

İşitme kayıplı çocuklar, dil becerilerinin gelişiminde çeşitli zorluklar yaşamakta, bu zorluklar akademik ve sosyal becerilerin gelişimini sınırlandırabilmektedir. Bu zorlukların az ya da çok yaşanması, erken müdahale ve çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş eğitim ortamları ile yakından ilişkilidir (Kelly, 2003). Dolayısıyla işitme kayıplı çocukların okul öncesi dönemde sözlü etkileşimlerde bulunmaları, yakın çevrelerinde gerçekleşen olayları dinlemeleri, duygu

ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri ve olaylar arasında ilişki kurabilmeleri okul yıllarındaki akademik becerilerin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Kodlamaya ve sözlü dile ilişkin beceriler ile birlikte okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan görsel ve işitsel ayırt etme, olayları düşünme, yorumlama, sıralama, tahmin etme ve genelleme yapma becerileri okul dönemine hazırlık evreleri olarak kabul edilmektedir (Beaty & Pratt, 2003; Justice, 2006).

Çocuklar, okul öncesi deneyimleri ev ve okul ortamından edinirler. İşitme kaybı nedeniyle dil becerilerinde gecikme yaşayan çocukların hem ev hem okul ortamında dil ve bilişsel becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Dil becerilerini ve dolayısıyla gelecekteki akademik becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesinde uygulanan dile dayalı etkinlikler, sözlü dil ve yazıya ilişkin etkinliklerin bir arada kullanılmasına, çocukların doğal ortamlarda etkileşimde bulunmalarına ve yeni deneyimler edinmelerine fırsat sağlar. Bu fırsatlar; hikaye anlatma, hikaye okuma, günlük rutinler, kitap oluşturma, nesneleri etiketleme, müzik, oyun gibi etkinliklerle oluşturulabilir (Bobzien vd., 2013). Tüm çocuklarda olduğu gibi, işitme kayıplı çocuklarda da bu etkinlikler kodlamaya ve sözlü dile ilişkin becerileri desteklemek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Sözlü dil gelişimi ve okuryazarlık arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (Heilman, Blair & Rupley, 2002). Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinin desteklenmesine paralel olarak okuma yazmaya hazırlık becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi programlarında çocukların duygusal ve bilişsel gelişimleri ile dil becerilerini destekleyen etkinliklerin çoğu hikaye kitaplarının kullanımı üzerine kurulmuştur. Hikayeler, kullanım amaçları doğrultusunda düzenlenerek çocukların hem dil hem de akademik becerilerinin gelişiminde erken eğitim programlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Hikaye kitaplarının kullanımı, sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, alfabeye ilişkin bilgi, sözdizimi ve anlama becerilerinin gelişimi açısından önem taşımakta, yazının iletişimsel bir amaç taşıdığının farkına varılmasını sağlayarak kodlamaya ve sözlü dile ilişkin becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bununla birlikte hikaye kitapları, yetişkin ve çocuk arasında pozitif etkileşim sağlamakta, sözlü ve yazılı dil arasında ilişki kurulması ve okuma stratejilerinin temellerinin atılması açısından önemli avantajlar içermektedir. Ayrıca her hikayenin farklı olaylar, karakterler ve deneyimler sunması, çocukların hayal dünyasının gelişmesine, karakterlerin yerine kendini koymasına, dilini buna göre uyarlamasına ve doğal etkileşim ortamlarına deneyimlerini transfer etmesine fırsat sağlamaktadır (Schirmer, 2000; Williams, 2004). Bu çalışmada, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde hikaye kitaplarının kullanımında ele alınan özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada derleme deseni kullanılmıştır. Derleme çalışmaları, çalışmanın amacı doğrultusunda benzer konulardaki araştırmaların taranması, incelenmesi ve araştırma sonuçlarının sentezlenerek bir yargıya ulaşılmasını içeren çalışmalardır (Sutton ve diğ., 2019). Derleme çalışmaları çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bu çalışmada, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde hikaye kitaplarının kullanımına yönelik alanyazındaki mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak genel bir bakışa ulaşılması sebebiyle geleneksel derleme modeli kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Hikaye kitaplarının işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan araştırma sonuçları incelendiğinde, kitapların kullanımında çeşitli özelliklere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu özellikler; (a) amaçların belirlenmesi, (b) materyal seçimi, (c) uygulamada kullanılan stratejiler, (d) izleyen etkinlik ve (e) değerlendirme başlıkları altında ele alınmış ve aşağıda sunulmuştur.

(a) Amaçların belirlenmesi

Hikaye kitaplarının kullanım amaçları, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda sözlü dil becerileri ile birlikte okuma yazmaya hazırlık becerilerini içermektedir. Amaçlar; hikayenin karakterlerini belirleme, olayların geçtiği yer ve zamanı fark etme, başlık ve resimlerden ipuçlarını kullanma, ana olayları anlatma, olayları tahmin etme, olaylar arasında ilişki kurma, sonuca ulaşma ve özetleme becerilerinden oluşmalıdır. Çocuğun dil ve bilgi düzeyinden yola çıkılarak uygulamalarda bu amaçların birkaçı veya tamamı ele alınabilir (Schirmer, 2000).

(b) Materyal seçimi

Uygulamada kullanılacak hikaye kitaplarının seçiminde kitabın çocuğun yaşına, dil ve bilgi düzeyine, deneyimlerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca seçilen kitabın konusunun sınıfın konusuyla paralel olması, sözcük ve kavramların farklı bağlamlarda kullanılmasına olanak vermesi açısından önemlidir. Hikayelerin çocukların ilgisini çekecek içeriğe ve merak uyandıracak biçimsel özelliklere sahip olması çocukların aktif katılımını sağlamaktadır. Bunlarla birlikte hikaye kitabının sayfalarında yer alan resimlerin sıralı olması, olayların birbirini takip etmesi, olayların başlangıcı, gelişimi ve sonucunun görülmesi tahmin etme ve ilişki kurma stratejilerinin kullanımı açısından önemlidir (Morrow & Tracey, 2007).

(c) Uygulamada kullanılan stratejiler

Hikaye kitabı anlatımında çocuklar, yazıyı oluşturan semboller sistemini keşfederek iletilmek istenen mesaj ve anlamı arasında ilişki kurmaktadır. İşitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmen bu ilişkinin kurulmasında kitaptaki olayları paylaşmalı, sözcük ve dil yapılarının kullanımına fırsat vermeli ve öğrencilerin maksimum katılımını sağlamalıdır (Kyle & Harris, 2011). Uygulama sırasında öğretmenin kullandığı stratejiler, okul yıllarında okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine temel oluşturmakta ve çocukların bu stratejileri giderek bağımsız bir şekilde kullanmalarına hizmet etmektedir. Uygulama sırasında kullanılması önerilerin bu stratejiler Şekil 1'de sunulmuştur (Harp & Brewer, 2005; Schirmer, 2000; Williams, 2004).

.

Öğretimsel Stratejiler

- Kitabın konusuna yönelik merak uyandırılması,
- Kitabın kapağı gösterilerek adının paylaşılması,
- Kitabın adı ile kapak resmindeki olayın ilişkilendirilmesi,
- Bu ipuçlarını birleştirerek kitabın içeriğinin tahmin edilmesi,
- Kitaptaki olayların resimler gösterilerek paylaşılması,
- Çocuğun olayları anlatmalarına fırsat verilmesi,
- Sorular ve resimler yoluyla olaylar arasındaki ilişkinin vurgulanması,
- Olaylara yönelik tahminlerin alınması,
- Akıcı bir şekilde hikayenin sunulması ve
- Sonuç bölümüyle birlikte hikayenin özetlenmesini içermektedir.

Şekil 1. Hikaye kitabı kullanımında ele alınan öğretimsel stratejiler

(d) İzleyen etkinlik

İzleyen etkinlik, ana etkinliğin hemen ardından uygulanan, dil ve bilginin tekrar edilmesine, pekiştirilmesine ve çocuk tarafından aktif bir şekilde uygulanmasına olanak veren devam etkinliğidir. Okul yaşındaki çocuklarla hikaye anlatımının ardından izleyen etkinlikte hikaye haritası veya hikayedeki olayların çocuk tarafından yazılması gibi formel yazma etkinlikleri kullanılırken okul öncesi dönemde çocuğun hikayedeki karakterleri veya olayları çizmesi, boyaması, kesmesi, yapıştırması gibi etkinlikler ile beraber hikayenin konusuna ilişkin dramatizasyon gerçekleştirilebilir. İzleyen etkinlik, çocuğun hikayedeki olayları ve karakterleri hatırlamasına, olayları tekrar sıralamasına, ilişki kurmasına, düşüncelerini paylaşmasına, hikayeyle ilişkili bir ürün oluşturmasına ve ortaya çıkan bu ürünün sergilenmesine fırsat sağlamaktadır (Williams, 2004).

(e) Değerlendirme

Diğer öğretimsel uygulamalarda olduğu gibi hikaye kitabı kullanılan uygulamaları değerlendirme, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, sonraki uygulamalar için amaçların belirlenmesi ile öğretmenin öz değerlendirmesini kapsamaktadır. Değerlendirmede sürecin tamamı göz önünde bulundurularak;

- materyalin uygunluğu,
- amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı,
- çocuğun hangi ipuçlarını kullanabildiği,
- karakterler, yer ve zamandan bahsedip bahsetmediği,
- ana olayları anlatıp anlatmadığı,
- öğretmenin hangi stratejileri kullandığı,
- çocuğun hangi stratejilere ihtiyacı olduğu,
- hangi soruları anlamakta zorlandığı,
- yeni sözcüklerin anlamına nasıl ulaşıldığı,
- sonraki uygulamalarda hangi amaçların ele alınacağı sorularına cevap aranmalıdır (Schirmer, 2000).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde çocuklar, konuşma dilinin sesleriyle, çevrelerinde yer alan yazılarla, hikaye kitaplarıyla ilgilenirler ve yeni edindikleri deneyimleri kullanmaktan keyif alırlar. Okul öncesinde çocukların doğal ortamlarda yazılı materyallerle ilgilenmeleri okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini garanti etmemekte, bu nedenle bu önemli dönemde çocukların düzeylerine uygun, planlı etkinliklere yer verilmesinin gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır (Justice, 2006). Özellikle işitme kayıplı çocukların yer aldığı okul öncesi bir programda, çocuğa bireysel ihtiyaçları doğrultusunda birebir ortamda destek sağlanması, bu destekte anlamlı etkileşimlerle çeşitli etkinliklerin sunulması ve etkinliklerin çocukların dil becerilerindeki gereksinimi doğrultusunda uygulanması okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi

açısından önemlidir (Schirmer, 2000). İlkokul yıllarında formel okuma öğretimine başlamadan önce çocukların; kitabın nasıl tutulduğu ve okunduğu, yazının yönüne ilişkin kurallar, yazının anlamlı bir mesaj taşıdığı, yazının sözcüklerden oluştuğu, sözcüklerin harflerden oluştuğu, noktalama işaretlerinin anlama ulaşmada yardımcı olduğu, hikayelerin bir yapısı olduğu, kitaplardaki olayları çeşitli stratejileri kullanarak anlayabilecekleri ve insanların farklı amaçlar için okuduklarına yönelik farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Bu farkındalığın oluşumunda hikaye kitaplarının kullanımı önemli avantajlar sağlamakta, ancak bu avantajlardan faydalanılabilmesi uygulamaların planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesine, çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel stratejilerin belirlenmesine ve kullanımına bağlıdır. Bu bağlamda uygulamalar için hikaye kitaplarının kullanımına yönelik bilimsel dayanıklı uygulamalarda belirlenen basamakların dikkate alınması ve öğretim programının ihtiyaç duyulan stratejiler doğrultusunda planlanması önerilebilir. İleriki araştırmalarda, işitme kayıplı çocuklar ve işiten yaşıtları ile hikaye kitaplarının kullanım çeşitlerinin incelenmesi (paylaşılan okuma, rehberli okuma vb.) ve boylamsal çalışmalarla öğretimsel stratejilerin gelişiminin değerlendirilmesi uygulamaya ve alan yazına katkı sağlayabilir.

5. KAYNAKLAR

Ambruster, B., Lehr, E. & Osborn, J. (2006). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Retrived July 10, 2024 from National Institute for Literacy web-site: http://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf.

Beaty, J. J. & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten.* New Jersey: Pearson Education, Inc.

Bobzien, J., Richels, C., Raver, S. A., Hester, P., Browning, E. & Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal, 41*, 339–346.

Desjardin, J. L., Ambrose, S. E. & Eisenberg, L. S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14*(1), 22–43.

Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice.* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Heilman, A. W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Justice, L. M. (2006). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children, 37,* 36-44.

Kelly, L. P. (2003). Considerations for designing practice for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8,* 171-186.

Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 107,* 229–243.

Kyle, F. E. & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(3), 289-304.

Morrow, L. M. & Tracey, D. H. (2007). Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade. L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed.) (pp. 57-82). New York: The Guilford Press.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Sutton A, Clowes M, Preston L, Booth A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. Health Info Libr J. 2019 Sep;36(3):202-222. doi: 10.1111/hir.12276. PMID: 31541534.

Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(4), 352-365.

Zupan, B., & Dempsey, L. (2013). Facilitating emergent literacy skills in children with hearing loss. *Deafness & Education International 15*(3), 130–148.

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN REHBERLİ OKUMA UYGULAMALARINA YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

REVIEW OF STUDIES ON GUIDED READING PRACTICES IMPLEMENTED WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS

H. Pelin KARASU[1], Elif AKAY[2]

[1]Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme kayıplı öğrenciler, ORCID 0000-0002-9612-9858

[2]Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, işitme kayıplı öğrenciler, ORCID 0000-0002-7349-6217

Özet

İşitme kaybı, bireylerin dil becerileri ve buna bağlı olarak okul yıllarındaki akademik becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmalarda, işitme kayıplı çocukların okul yıllarında okuma becerilerinde zorluklar yaşadıkları ve bu zorluklarla baş edememenin diğer akademik becerilere yansıdığı belirtilmektedir. Rehberli okuma, okuma becerilerinin gelişimi amacıyla strateji öğretimine fırsat veren ve öğrencinin bağımsız olarak bu stratejileri kullanmasını hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Çeşitli araştırmalarda rehberli okuma uygulamalarının tüm çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocukların okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediği belirtilmekle birlikte okuma becerilerinde hangi alanların desteklendiğine ilişkin bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesidir. Sistematik derleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerle rehberli okuma uygulamalarının ele alındığı 10 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda rehberli okuma uygulamalarında, (a) sesbilgisel farkındalık ve ses bilgisi, (b) sözcük dağarcığı, (c) okuduğunu anlama becerileri üzerine odaklanılmış, planlı, sistematik ve öğrencinin düzeyine uygun okuma metinlerinin kullanılmasına bağlı olarak rehberli okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak rehberli okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli fırsatlar sunduğu, bu fırsatların öğretimsel koşullara bağlı olduğu ve gelecekteki araştırmalarda rehberli okuma uygulamalarında okuma becerilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: İşitme kaybı, okuma becerileri, rehberli okuma

Abstract

Hearing loss has a significant impact on individuals' language skills and, consequently, their academic skills during school years. Research indicates that children with hearing loss experience difficulties in reading skills during school years, and their inability to cope with these difficulties is reflected in other academic skills. Guided reading is an instructional approach that provides opportunities for teaching strategies to improve reading skills and aims for students to use these strategies independently. While various studies indicate that guided reading practices positively support the development of reading skills in children with hearing loss, as in all children, a comprehensive study on which specific areas of reading skills are supported has not been found. The aim of this study is to examine research on guided reading practices conducted with students with hearing loss. Using a systematic review method, 10 studies addressing guided reading practices with students with hearing loss were identified based on inclusion and exclusion criteria. These studies focused on (a) phonological awareness and phonics, (b) vocabulary, and (c) reading comprehension skills in guided reading practices. It was concluded that guided reading practices, based on planned, systematic approaches and the use of reading texts appropriate to the student's level, support the development of reading skills in students with hearing loss. Based on the research results, it can be said that guided reading practices offer significant opportunities for the development of reading skills in students with hearing loss, that these opportunities depend on instructional conditions, and that future research needs to evaluate reading skills holistically in guided reading practices.

Keywords: Guided reading, hearing loss, reading skills

1. GİRİŞ

Erken yaşlarda gerçekleşen ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı, bireyin dil becerilerinin gelişimini ve okul yıllarındaki akademik performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Koklear implant uygulamalarıyla birlikte sözlü dil becerilerinde gözlenen gelişimin akademik başarıya da yansıyacağı görüşüyle işitme kayıplı çocukların büyük bir kısmı normal işiten yaşıtlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmalarına olanak sağlayan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, koklear implantın sözlü dil becerileri üzerindeki olumlu etkisi görülmekle birlikte bu etkinin akademik başarıyı garanti etmeyeceği, özellikle okuma becerilerinin gelişiminde işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Okuma becerileri, çözümleme ve okuduğunu anlama olmak üzere bilişsel ve karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Harp & Brewer, 2005; Morrow, 2012). Temel amacı "anlama" olan okuma becerilerinde işitme kayıplı öğrenciler okuma stratejilerinin kullanımında çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Bu zorluklarla baş etmede okuma stratejilerinin kullanımını destekleyen rehberli okuma uygulamaları önemli avantajlar sunmaktadır (Fountas & Pinnell, 2017; Richardson, 2009).

1.1. Rehberli Okuma

Rehberli okuma, öğrencilere metni nasıl anlayacaklarını öğreten bilimsel dayanaklı bir öğretim yaklaşımıdır. Nihai hedefi öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini geliştirmek olan rehberli okuma uygulamaları, öğrencilerin zorluk çektiği alanlarda okuma stratejilerinin kullanımını desteklemek üzerine yapılandırılır (Fountas & Pinnell, 2017; Harp & Brewer, 2005). Rehberli okuma uygulamalarında öğrenciler, kendi okuma süreçlerini izleyerek anlama ulaşmada zorlandıklarında hangi stratejileri kullanabilecekleri konusunda bilgi sahibi olabilirler. Rehberli

okuma uygulamaları, değerlendirme ve metin seçimi ile strateji kullanımı olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Ford & Opitz, 2008).

Değerlendirme ve metin seçimi

Rehberli okuma uygulamalarında öncelikle öğrencinin okuma becerilerinin informel değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Öğretmen, öğrencinin grup içinde okuma becerilerinde hangi alanlarda zorlandığını ve hangi stratejilere ihtiyaç duyduğunu belirlemelidir. Rehberli okuma uygulamalarında değerlendirme döngüsel bir yapıya sahiptir. Öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını belirledikten ve uygulamasını gerçekleştirdikten sonra öğrencinin strateji kullanımı tekrar değerlendirir ve sonraki uygulamalar için hedeflerini belirler (Burkins & Croft, 2010; McLaughlin & Allen, 2009).

Rehberli okuma uygulamalarının temel materyali okuma metinleridir. Bu uygulamalarda bilgi verici metinler, hikaye metinleri, kitaplar, kitap bölümleri, gazete haberleri veya dijital okuma materyalleri vb. kullanılabilir. Materyalin türü öğrencinin ihtiyaç duyduğu stratejilerin kullanımına hizmet etmesine göre belirlenmektedir. Materyalin düzeyi, rehberli okuma uygulamalarında hedeflenen strateji kullanımının temel belirleyicisidir. Strateji kullanımını desteklemesi amacıyla okuma metinlerinin öğretimsel düzeyde hazırlanması gerekmektedir (Burkins & Croft, 2010).

Strateji kullanımı

Rehberli okuma uygulamalarında strateji kullanımı; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere gerçekleştirilmektedir. Okuma öncesinde doğrudan metni veya stratejiyi göstermek yerine öğrenciyi strateji kullanımına hazırlamak amacıyla metnin konusuyla ilgili bir söyleşi ortamı oluşturulması önerilmektedir. Özellikle okuma becerilerinde zorluk yaşayan işitme kayıplı öğrencilerle konuya ilişkin gerçekleştirilen bu söyleşi, öğrencinin dikkatini okuma metnine yönlendirmesine ve metnin konusu ile kendi deneyimlerini ilişkilendirmesine olanak sağlamaktadır. Bu kısa söyleşinin ardından okuma öncesinde, okuma materyalinde yer alan görsellerden ipucu alınması, başlıktan yola çıkılarak içeriğin tahmin edilmesi ve metinle ilişkili düşüncelerin ve önbilgilerin paylaşılması stratejileri kullanılabilir (Fountas & Pinnell, 2017; Ford & Opitz, 2011; Richardson, 2009; Schaffer & Schirmer, 2010; Schirmer & Schaffer, 2010a). Okuma sırasında öğrenci metni sesli veya içinden okuyabilir. Metnin sesli okunması sırasında okuma hatalarının gözlenmesi ve öğrencinin hataları düzeltmesi yönünde öğretmenin rehberlik etmesi, okuduğunu doğru anlama için gereklidir. Ayrıca sesli okuma sırasında yapılan okuma hataları metnin düzeyinin uygunluğu açısından da öğretmene ipucu vermektedir. Okuma sırasında işitme kayıplı öğrenci okuma akıcılığı, sözcüklerin anlamına ulaşma, olayları tahmin etme gibi çeşitli becerilerde zorluk yaşayabilir. Rehberli okuma sırasında zorluk yaşanan bu alanların gözlenerek metnin bölümlere ayrılarak okunması ve sesli düşünme, tahmin etme, sözcüğün anlamına ulaşma stratejilerine rehberlik edilmesi gerekmektedir (Jeffries, 2010; Schaffer & Schirmer, 2010; Schirmer & Schaffer, 2010a; 2010b). Okuma sonrasında stratejilerin kullanımı, rehberli okuma uygulamalarında strateji öğretiminin doğrudan gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir. Bu süreçte işitme kayıplı öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımına rehberlik etmek amacıyla metnin yapısını belirleme, sözcük dağarcığının gelişimini destekleme, olaylar arasında ilişki kurma, çıkarımda bulunma, metnin sonucunu yorumlama ve çeşitli türde sorulara cevap verme stratejileri kullanılabilir (Schaffer & Schirmer, 2010; Schirmer & Schaffer, 2010a).

Okuma becerilerinde zorluk yaşayan işitme kayıplı öğrencilerle rehberli okuma uygulamalarının ele alındığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak ulusal ve uluslararası alanyazında rehberli okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerini hangi alanlarda desteklediğine ilişkin bütüncül bakış açısıyla hazırlanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma

uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamaları okuma becerilerini hangi alanlarda desteklemektedir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarının işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilecek rehberli okuma uygulamalarına ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, amaç doğrultusundaki araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla aynı konuya yönelik yapılmış araştırmaların sistemli ve objektif olarak taranmasına, değerlendirilmesine ve araştırma sonuçlarının sentezlenerek birleştirilmesine hizmet eden bir yöntemdir (Çınar, 2021).

2.1. Arama Stratejisi

Bu çalışmada, rehberli okumaya yönelik araştırmalara ulaşmak amacıyla; Web of Science, Wiley, Elsevier, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, Sage Journals, Eric, Ebscohost, Dergipark, Jstor, Oxford Journals, Proquest, Science Direct, Tr Dizin ve Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanlarında; "işitme kaybı", "işitme engeli", "işitme yetersizliği", "koklear implant", "okuma becerileri", "okuduğunu anlama", "okuma etkinlikleri", "okuma stratejileri", "rehberli okuma" anahtar terimleri kullanılarak araştırma başlıkları ve özetleri taranmıştır.

2.2. Dahil Etme Kriterleri

Bu araştırmada ulusal ve uluslararası alan yazında, işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okumaya yönelik araştırmaları incelemek amacıyla dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri kapsamında belirlenen özellikler; (a) araştırma katılımcılarının işitme kayıplı öğrencilerden oluşması, (b) araştırmalarda rehberli okuma uygulamalarının ele alınması ve (c) araştırmaların bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan makale veya tez merkezlerinde yayınlanan tez çalışması olmasıdır. Derleme çalışmaları ve kitaplar araştırmanın hariç tutma kriterini oluşturmuştur.

2.3. Veri Yönetimi ve Kodlama

Kodlama aşamasında, ulaşılan araştırmaların yılı, amacı, gelişimi hedeflenen okuma becerisi, araştırma deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, uygulama süreçleri, araştırma sonuçları ve araştırma önerilerinin kaydedildiği kodlama formu oluşturulmuştur. Ulaşılan araştırmalar bu özellikler doğrultusunda incelenmiş ve kodlanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik amacıyla kodlama formlarında yer alan çalışmaların %50'si işitme engellilerin eğitiminde çalışan bir alan uzman tarafından kodlanmış ve %100 görüş birliğine ulaşılmıştır.

2.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Arama stratejisi doğrultusunda 49 çalışmaya ulaşılmış, bu çalışmalar yazarlar tarafından dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre ilgililik, güvenirlik ve kesinlik kriterlerine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda 49 çalışmadan 10'unun işitme kayıplı öğrencilerle rehberli okuma uygulamalarına yönelik olduğu belirlenmiş ve araştırma sorusu doğrultusunda bu çalışmaların sonuçları derlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sorusu çerçevesinde ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

İşitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamaları okuma becerilerini hangi alanlarda desteklemektedir?

Ulaşılan araştırmalar incelendiğinde rehberli okuma uygulamalarının, (a) sesbilgisel farkındalık ve ses bilgisi, (b) sözcük dağarcığı, (c) okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir.

(a) Sesbilgisel farkındalık ve ses bilgisi: Luetke-Stahlman ve Nielsen (2004) ilkokul birinci sınıf düzeyindeki işitme kayıplı bir öğrenciyle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Uygulamalar haftanın her günü olmak üzere on sekiz hafta sürmüştür. Değerlendirmelerin sonucunda rehberli okuma uygulamalarının öğrencinin sesbilgisel farkındalık ve ses bilgisi becerilerine katkı sağladığı ve süreç boyunca öğrencinin motivasyonunun arttığı belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada (Cripps, 2008) rehberli okuma uygulamalarının ses öğretimi ve çözümleme becerilerine katkısını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilköğretim düzeyinde işitme kayıplı 2 öğrenci oluşturmuştur. İki hafta süren rehberli okuma uygulamaları sonrasında öğrencilerin harfleri tanıma, sözcükleri çözümleme ve anlamlarını açıklama becerilerinde önemli ölçüde gelişme olduğu belirlenmiştir.

(b) Sözcük dağarcığı: Lutz (2013), işitme kayıplı öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörleri belirlemiş ve bu becerilerin rehberli okuma uygulamalarıyla gelişim sürecini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları işitme kayıplı 6 öğrenci, aileleri ve öğretmenleridir. Araştırma sürecinde öğretim programına rehberli okuma uygulamaları eklenmiştir. Araştırma sonucunda rehberli okuma uygulamalarının sözcük dağarcığının gelişimi ve sözcük tanıma becerilerine katkı sağladığı ve bu uygulamaların işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapmaya elverişli olduğu görülmüştür. Diğer bir araştırmada Christian (2013), işitme kayıplı bir öğrenciyle rehberli okuma uygulamalarına eklenen dil edinme stratejilerinin katkılarını belirlemeyi amaçlamış, uygulamalarda sözcük öğretimi ile işaret dili ve sözlü dilin birlikte kullanımı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, rehberli okuma uygulamalarının sözcük dağarcığı, dil ve okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

(c) Okuduğunu anlama: Jeffries (2010) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarını sistematik olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 3. sınıf düzeyinde işitme kayıplı 8 öğrenci ile öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bazı koşullar sağlandığında ve çeşitli uyarlamalar yapıldığında rehberli okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme sağladığı belirlenmiştir. Bu koşul ve uyarlamaları, derslerin planlı ve sistematik yürütülmesi, okuma metinlerinin öğretimsel düzeye uyarlanması ve öğrencilerin düzenli değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu bulgulara benzer olarak Gioia, Johnston ve Cooper'ın (2001) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerin düzeyine uygun metinler kullanıldığında ve doğru değerlendirmelerle öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hedefler belirlendiğinde rehberli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli katkıları olduğu vurgulanmıştır. Gioia, Johnston ve Cooper (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 6 öğrenci ve öğretmenleri katılmış, öğrencilerin okuma performansları değerlendirilmiş, öğretimsel düzeyde okuma metinleri hazırlanmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Schaffer ve Schirmer (2010) ile Schirmer ve Schaffer'ın (2010a) araştırmalarında, bir işitme engelliler okulunda gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarının bulguları paylaşılmıştır. Aynı okulda gerçekleştirilen bu iki araştırmada, okuma dersleri tanıtılmış ve rehberli okuma uygulamaları incelenmiştir. Okuma derslerinin analizi sonucunda rehberli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma düzeyleri ve

ihtiyaçları doğrultusunda uygulandığında okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Schirmer ve Schaffer'in (2010b) ilkokul düzeyindeki işitme kayıplı 19 öğrenci ve öğretmenleri ile gerçekleştirdiği diğer bir araştırmada, rehberli okuma basamaklarının uygunluğu ve etkililiği incelenmiştir. Haftada dört defa gerçekleştirilen ve iki öğretim yılı süren rehberli okuma uygulamaları aylık periyotlarla analiz edilmiş ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilen rehberli okuma derslerinin işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama üzerine odaklanan diğer bir araştırmada Tozak (2024), kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. 10 hafta süren uygulama sürecinde, öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde güçlük çektiği görülmüş ve önbilgi ve deneyimleri kullanma, okuma için amaç edinme, okuduğunu anlatma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejileri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencinin bu beceri ve stratejileri kullanmakta gelişim gösterdiği, ancak okuduğunu anlama becerilerinde destek eğitim ihtiyacının devam ettiği görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dengeli bir okuma programının ses bilgisel farkındalık, ses bilgisi öğretimi, okuma akıcılığı, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama olmak üzere beş temel beceri alanı bulunmaktadır. Bu beş unsur, etkili bir okuma öğretiminin temelini oluşturmakta ve okuma stratejilerinin öğretiminde hedeflerin belirleyicisi olmaktadır. Bu unsurlardan her biri ayrı ayrı gelişme göstermemekte, birinin gelişimi diğerlerinin gelişimine de doğal olarak yansımaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalara bakıldığında, rehberli okuma uygulamalarında okuma akıcılığına yönelik bir inceleme yapılmadığı, uygulamaların ses bilgisel farkındalık, ses bilgisi öğretimi, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir (Christian, 2013; Cripps, 2008; Gioia, Johnston & Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Luetke-Stahlman & Nielsen, 2004; Lutz, 2013; Schaffer & Schirmer, 2010; Schirmer & Schaffer, 2010a; 2010b; Tozak, 2024).

Rehberli okuma, öğrencilerin ses bilgisi farkındalıklarını (kelimelerin daha küçük ses birimlerinden oluştuğunu anlamaları) ve ses bilgisi bilgilerini (küçük ses birimlerinin tek tek veya küçük harf gruplarıyla doğrudan ilişkili olduğunu anlamaları) okuma bağlamında kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak tanır. Araştırmacılar, fonetik öğretimin ve fonemik farkındalığın bağlam dışında, okuma metinlerinden ayrı öğretiminin çeşitli sınırlılıklara sahip olduğunu, bu nedenle öğretimin bir metin bağlamında yapılmasının sesbilgisel farkındalık ve ses öğretimine yönelik bilgiyi pekiştirdiğini belirtmektedir (Burkins & Croft, 2010; McLaughlin & Allen, 2009). Rehberli okuma uygulamaları, sesbilgisel farkındalığın gelişimi ve ses öğretiminin metin bağlamında yapılmasına ve öğretmenin rehber olarak bağımsız okuma becerilerinin desteklenmesine olanak sağlamaktadır. Rehberli okuma, okuma akıcılığında doğrudan öğretim yapılmasına olanak tanımaktadır (Richardson, 2009; Young, 2019). Çünkü seçilen metin, çocuğun düzeyine uygun hazırlanmıştır ve akıcılıkta sorun yaşandığında bunun hızla düzeltilmesi mümkün olabilmektedir (McLaughlin & Allen, 2009). Öğrencinin ilk defa karşılaştığı sözcükler olduğunda öğrenci sözcüğün sesini bulmak için yakın zamanda edindiği veya mevcut fonetik ve fonem bilgilerini kullanabilir. Metnin bağlamından yola çıkarak sözcüğü çözümler ve anlamı hakkında tahminlerde bulunur. Rehberli okuma, öğretmenin rehberliğinde bu sürecin daha doğru ve hızlı ilerlemesine fırsat vermektedir. Sözcük dağarcığı, okunan metnin anlamlandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Rog, 2012). Zayıf okuyucuların sözcük dağarcığının sınırlı olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır. Rehberli okuma, öğretimsel düzeyde hazırlanan okuma materyallerine öğrencinin bilmediği sözcüklerin eklenmesiyle birlikte okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen söyleşiler,

tartışmalar, paylaşımlar ve doğrudan öğretim yoluyla sözcük dağarcığını genişletmek için günlük fırsatlar sunar (Fountas ve Pinnell, 2017; Rog, 2012; Young, 2019). Bununla birlikte rehberli okuma uygulamalarının diğer önemli bir avantajı, bilinmeyen sözcüklerin anlamına metnin bağlamından ulaşma stratejilerinin öğretimine olanak vermesidir (Richardson, 2009). Okumanın amacı anlamadır. Rehberli okumaya yönelik araştırmaların çoğunun okuduğunu anlama üzerine odaklandığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarında, planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilen, öğretimsel okuma materyallerinin kullanıldığı ve her uygulamada öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanların değerlendirildiği rehberli okuma uygulamalarının öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Gioia, Johnston & Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Schaffer & Schirmer, 2010; Schirmer & Schaffer, 2010a; 2010b; Tozak, 2024).

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygun öğretimsel koşullar sağlandığında rehberli okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde strateji öğretimi açısından önemli fırsatlar sunduğu, bu fırsatların derinlemesine incelenmesi amacıyla boylamsal ve uygulama sürecine odaklı, okuma becerilerini bir bütün halinde ele alan çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

Burkins, J.M., & Croft, M.M. (2010). *Preventing misguided reading: New strategies for guided reading teachers*. Newark, DE: International Reading Association.

Christian, L. (2013). Reading beyond the words: How implementing ESL strategies during Modified Guided Reading affects a deaf student's language acquisition process. Unpublished master's thesis. Texas: University of North Texas.

Cripps, J.H. (2008). Case study on reading processes of signing deaf children. Unpublished doctoral dissertation. Arizona: The University of Arizona

Çınar, N. (2021). How should a good systematic review be written? *Online Turkish Journal of Health Sciences, 6*(2), 310-314.

Ford, M.P. & Opitz, M.F. (2008). Guided reading: Then and now. In M.J. Fresch (Ed.), *An essential history of current reading practices* (pp. 66-81). Newark, DE: International Reading Association.

Ford, M. P. & Opitz, M. F. (2011). Looking back to move forward with guided reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 50*(4), 225-240.

Fountas, I.C. & Pinnel, G.S. (2017). *Guided reading: Responsive teaching across the grades. Good first teaching for all children.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gioia, B., Johnston, P. & Cooper, L.G. (2001). Documenting and developing literacy in deaf children. *Literacy Teaching and Learning, 6*(1), 1-22.

Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice.* New Jerjey: Peason Prentice Hall.

Jeffries, R.L. (2010). A case study of a teacher implementing guided reading in a deaf classroom. Unpublished doctoral dissertation. Nebraska: University of Nebraska.

Luetke-Stahlman, B. & Nielsen, D. (2004). *Deaf students can be great readers! Articles on reading and deafness and an annotated bibliography of related research.* CA: Modern Sign Press

Lutz, L. (2013). Early reading development in young deaf children: Supportive family contexts. Unpublished doctoral dissertation. Virginia: University of Virginia.

McLaughlin, M. & Allen, M.B. (2009). *Guided comprehension in grades 3-8* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Richardson, J. (2009). *The next step in guided reading: Focused assessments and targeted lessons for helping every students become a better reader.* USA: Scholastic Inc.

Rog, L. J. (2012). *Guiding readers: Making the most of the 18-minute guided reading lesson.* Ontario: Pembroke Publishers.

Schaffer, L.M. & Schirmer, B.R. (2010). The guided reading approach: A practical method to address diverse needs in the classroom. *Odyssey: New Directions in Deaf Education 11*(1), 40-43.

Schirmer, B. R. & Schaffer, L. (2010a). Guided reading approach: Teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *Teaching Exceptional Children, 42*(5), 52-58.

Schirmer, B. R. & Schaffer, L. (2010b). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf, 155*(3), 377-385.

Tozak, E. (2024). Investigation of directed reading and guided reading process in Turkish lesson with a student with hearing loss in ınclusion/ıntegration environment. Unpublished Doctoral Dissertation. Eskişehir: Anadolu University.

Young, C. (2019). Increased frequency and planning: A more effective approach to guided reading in grade 2. *The Journal of Educational Research, 112*(1), 121-130.

COMPARİSON OF THE 2024 TÜRKİYE CENTURY MAARİF MODEL AND 2013 PRESCHOOL EDUCATİON PROGRAMS WİTH DOCUMENT ANALYSİS AND EXPERT OPİNİONS

2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ DOKÜMAN ANALİZİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİYLE KARŞILAŞTIRILMASI

Merve ÖZÇELİK KARAKIYIM1, Selma Begüm BEŞE

1Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, 0000-0003-4676-3911

2Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Programları ve Öğretim, Gaziantep Üniversitesi, 0009-0003-3119-4688

Özet

Bu araştırmada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının amacı, temel ilkeleri, felsefi temeli, içerik, öğrenme çıktıları, etkinlikler, sınama durumları, öğretmenin rolü ve aile katılımı boyutları açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında, durum çalışması desenlerinden doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve programlar arasındaki yapısal ve kavramsal farklılıklar tartışılmıştır. Veri kaynağı olarak her iki eğitim programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada, ihtiyaç duyulan veri ilgili programlar incelenerek ve Demirel'in öğretim programı değerlendirme ölçütlerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının hazırlanma sürecinde aktif çalışmış 6 uzmandan görüşme formu aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Bulgular, her iki programın temel ilkeler bakımından büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini; ancak 2024 programında ilke sayısının artırıldığını ve değer temelli vurgunun güçlendirildiğini ortaya koymaktadır. İçerik boyutunda 2024 programında kavramsal güncellemeler yapıldığı; afet bilinci, yazı farkındalığı, kodlama ve fiziksel sağlık gibi alanlara daha sistematik biçimde yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları 2013 programında kazanım ve göstergeler şeklinde yapılandırılmışken, 2024 programında gelişim alanları korunmakla birlikte beceri temelli yaklaşımın güçlendirildiği görülmüştür. Ayrıca kök değerler ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik vurgunun arttığı saptanmıştır. Etkinlik yapısı açısından 2024 programında alan becerileri ve programlar arası bileşenlerle ilişkilendirilmiş daha bütüncül bir yapı benimsenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda terminolojik farklılıklar bulunmakla birlikte, süreç temelli anlayışın korunduğu; 2024 programında çocuğun çok yönlü değerlendirilmesine ve çeşitli değerlendirme araçlarının kullanımına daha ayrıntılı biçimde yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmenin rolü her iki programda rehber ve kolaylaştırıcı olarak tanımlanmakta; ancak 2024 programında bu rolün programın bütününe daha sistematik biçimde entegre edildiği uzman görüşleri doğrultusunda ifade edilmiştir. Aile katılımı boyutunda ise 2024 programında aile ve toplum iş birliğine daha kapsamlı vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Programı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, Program Değerlendirme

Abstract

This study aims to compare the 2024 Türkiye Century Education Model Preschool Curriculum and the 2013 Preschool Education Curriculum in terms of their aims, fundamental principles, philosophical foundations, content, learning outcomes, activities, assessment processes, teacher roles, and family involvement dimensions. The study was conducted within the qualitative research paradigm. Data were collected through document analysis and semi-structured interviews. The collected data were analyzed using content analysis, and the structural and conceptual differences between the programs were discussed. The primary data sources consisted of the official documents of both preschool curricula. Additionally, data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers based on Demirel's curriculum evaluation criteria. Interviews were conducted with six experts who actively participated in the development process of the 2024 Türkiye Century Education Model Preschool Curriculum. The findings indicate that both curricula largely share similar fundamental principles; however, the number of principles was increased in the 2024 curriculum, and the emphasis on values-based education was strengthened. In terms of content, conceptual updates were introduced in the 2024 curriculum, with more systematic inclusion of areas such as disaster awareness, emergent literacy (writing awareness), coding, and physical health. While learning outcomes in the 2013 curriculum were structured as acquisitions and indicators, the 2024 curriculum retained developmental domains but strengthened a competency-based approach. Furthermore, a greater emphasis on core values and 21st-century skills was identified. Regarding activities, the 2024 curriculum adopts a more holistic structure by associating domain-specific competencies with cross-curricular components. Although terminological differences were observed in assessment practices, the process-oriented approach was maintained in both curricula. The 2024 curriculum places greater emphasis on multidimensional child assessment and the use of multiple assessment tools. The teacher's role is defined as a guide and facilitator in both curricula; however, in the 2024 curriculum, this role is more systematically integrated throughout the program, as supported by expert opinions. In terms of family involvement, the 2024 curriculum places stronger emphasis on family and community collaboration.

Keywords: Preschool Education, Türkiye Century Maarif Program, 2013 Preschool Education Program, Program Evaulation

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİJİTAL OYUN TABANLI İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME: BİR PROJE TASARIMI

Gülsen Kocakaya

Okul Öncesi Öğretmeni ,Denizli Sevgi Bayraktar Anaokulu

Özet

Bu çalışma, okul öncesi dönemde dijital oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının işbirlikli üretim süreçleriyle bütünleştirilmesini amaçlayan bir proje tasarımını sunmaktadır. Günümüzde erken çocukluk eğitiminde dijital araçların pedagojik ve bilinçli kullanımı önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Ancak dijital oyunların yalnızca bireysel kullanım aracı olmaktan çıkarılarak işbirlikli öğrenme modeliyle yapılandırılması sınırlı uygulama alanına sahiptir.

Bu kapsamda planlanan projede, hareket temelli istasyon oyunları, eşleştirme ve hafıza temelli dijital etkinlikler ile ortak hikâye yazım süreci bir arada kurgulanmıştır. Süreçte Wordwall ve LearningApps gibi dijital platformlar kullanılacak; ortak ürün olarak dijital bir e-book hazırlanacaktır. Ölçme-değerlendirme sürecinde ön test ve son test uygulamaları ile öğrenci katılım düzeyleri ve kazanımlar analiz edilecektir. Ayrıca veli ve öğretmen geri bildirimleri toplanarak çok boyutlu bir değerlendirme yapılması planlanmaktadır.

Çalışmanın, erken çocukluk döneminde dijital oyunların işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla bütünleştirilmesine yönelik örnek bir model sunması ve uygulayıcılara yol gösterici bir çerçeve oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitim, Dijital Oyun, İşbirlikli Öğrenme, Proje Tasarımı, Erken Çocukluk

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÖĞRENME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Atiye ADAK ÖZDEMİR[1]

[1]**Doç .Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, ORCID: 0000-0002-9481-8051**

Özet

Öğrenme davranışları hem akademik hem de sosyal beceriler açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme davranışlarını incelemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler toplam 407 okul öncesi çocuğun öğrenme davranışını "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" kullanarak değerlendirmiştir. Çocukların %13,3'ü (n = 54) 0–48 ay, %39,3'ü (n = 160) 49–60 ay ve %47,4'ü (n = 193) 61 ay ve üzeri yaş grubundadır ve %52,8'i (n = 215) kız, %47,2'si (n = 192) erkektir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve t-testi analizi kullanılmıştır. Bulgular öğrenme davranışlarının motivasyon, öğrenmeye yönelik tutum ve dikkat boyutlarında çocuk cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Alan yazındaki bazı bulguların aksine tüm boyutlarda kız çocukların ortalama puanları erkek çocuklardan daha yüksektir. Çocukların öğrenme davranışları sınıf mevcudu ve öğretmen kıdem yılına göre farklılaşmamaktadır. Bulgular alan yazın bağlamında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, çocuk, öğrenme davranışı

TEACHİNG ROTE COUNTING SKILLS TO A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY THROUGH THE DIRECT INSTRUCTION MODEL: AN INTERVENTION EXAMPLE

DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİ İLE ZİHİNSEL ENGELLİ BİR ÖĞRENCİYE EZBERE SAYMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: BİR MÜDAHALE ÖRNEĞİ

1Caner SANCI (Birinci yazar)1, Serpil ALPTEKİN (İkinci yazar)2

Öğretmen, Bafra Özel Eğitim Uygulama Okulu, özel eğitim,

ORCID:0009-0006-9304-9330

2Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, özel eğitim,

ORCID: 0000-0002-5917-6970

Özet

Zihinsel engelli öğrencilerin bağımsız yaşama katılımı açısından işlevsel matematik becerilerinin öğrenilmesi oldukça önem arz etmektedir. Sayma becerileri de günlük yaşam rutini içinde gereksinim duyulan önemli bir işlevsel beceridir ve sonraki matematik bilgisinin kazanımı için de önemli bir temel oluşturmaktadır (Alptekin, 2015; Charlesworth, & Lind , 2010; Stein, Silbert Carnine, 2006). Zihin engelli öğrencilerde sayma becerilerini geliştirirken deneyime, pratiğe ve sayıları birden çok kez tekrarla gözden geçirmeye gereksinimleri vardır (Greer & Erickson, 2019). Doğrudan öğretim modeli (DÖM) de öğrencinin çok sayıda alıştırma yapmasına imkân sunan sorumluluğun öğretmenden öğrenciye yavaş yavaş geçtiği hatasız öğrenmeyi hedefleyen bir öğretim modelidir modelidir (Doabler ve Fien, 2013; Stein ve diğ., 2006). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, DÖM ile yapılan öğretim uygulamalarının, zihinsel engelli bir öğrenciye ezbere sayma becerisini kazandırmaya olan etkilerini belirlemek ve bir müdahale örneği sunmaktır. Aynı zamanda araştırmada öğrencinin ulaştığı performansını farklı durumlara genellemesi, sürdürmesi ve elde edilen sonuçların sosyal açıdan önemi araştırılmıştır. Araştırmanın modeli tek denekli araştırma modellerinden A-B modelidir. Katılımcı orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış, yedinci sınıfa devam eden 12 yaşındaki bir kız öğrencidir. Uygulamacı zihinsel engelliler öğretmenliği lisans mezunu olup 9 yıldır özel gereksinimli çocuklarla çalışan kadrolu bir özel eğitim öğretmenidir ve yüksek lisans programına devam etmektedir. Öğretim ve değerlendirme oturumları kamera ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce pilot uygulama yapılmış, sonrasında deney sürecine geçilmiştir.

Araştırmada DÖM'ün hedef davranışa olan etkisini belirlemek amacıyla veriler başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde aynı şekilde toplanmıştır. İzleme verileri uygulama oturumlarında ard arda üç oturum kararlı veri elde edildikten 5,10 ve 15. iş gününde toplanmıştır. Ezbere sayma sosyal geçerlik formu kullanılarak öğrencinin diğer sınıf öğretmeninden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Uygulama oturumları gün içinde dört öğretim denemesi ve bir yoklama oturumu şeklinde düzenlenmiştir. Her öğretim denemesinde öğretmen ilk önce yeteri kadar örnekle ezbere saymaya model olduktan sonra birlikte sayarak öğrenciye rehberlik ettiği aşamaya geçmiştir. Daha sonra öğrencinin tek başına saydığı aşamalara geçilerek denemeler tamamlanmıştır. Yoklama oturumlarında öğrenci %100 doğru tepki verinceye kadar uygulamaya devam edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada doğrudan öğretim ile yapılan uygulamalar ile öğrencinin ezbere sayma becerisini edindiği, farklı ortam ve kişilere genellediği, aradan bir süre geçtikten sonra da beceriyi sürdürdüğü gözlenmiştir. Sosyal geçerlik bağlamında değerlendirildiğinde sayma becerisinin matematik kazanımlarına katkı sağlayacağı ve diğer derslerde de kullanılabileceği, beceriyi kazanmanın öğrencinin özgüvenini artırdığı öğrencinin öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ezbere sayma, doğrudan öğretim, zihinsel yetersizlik.

Abstract

Learning functional math skills is very important for students with intellectual disabilities to participate in independent living. Counting skills are also an important functional skill needed in daily life routines and form a significant basis for acquiring subsequent mathematical knowledge (Alptekin, 2015; Charlesworth, & Lind, 2010; Stein, Silbert Carnine, 2006). When developing counting skills in students with intellectual disabilities, they need experience, practice, and to review numbers repeatedly (Greer & Erickson, 2019). The direct instruction model (DIM) is an instructional model that aims for errorless learning, where the responsibility gradually shifts from the teacher to the student, allowing the student to practice numerous times (Doabler and Fien, 2013; Stein et al., 2006). In this regard, the aim of the research is to determine the effects of instructional practices carried out with DIM on teaching rote counting skills to a student with intellectual disabilities and to present an intervention example. At the same time, the research investigated the student's ability to generalize and maintain their performance in different situations, and the social significance of the obtained results. The research model is the A-B model, one of the single-subject research models. The participant is a 12-year-old female student diagnosed with moderate intellectual disability, attending seventh grade. The practitioner is a licensed special education teacher with a bachelor's degree in teaching intellectual disabilities, who has been working with children with special needs for 9 years, and is continuing her master's program. Instruction and evaluation sessions were recorded with a camera. Before starting the study, a pilot application was conducted, and then the experimental process began.

In the research, to determine the effect of DIM on the target behavior, data were collected in the same way during the baseline, intervention, and follow-up phases. Follow-up data were collected on the 5th, 10th, and 15th working days after three consecutive stable data sessions were obtained during the intervention sessions. Social validity data were collected from the student's other classroom teacher using the rote counting social validity form.

Application sessions were organized as four teaching trials and one probe session during the day. In each teaching trial, the teacher first modeled rote counting with enough examples, then moved to the stage where they guided the student by counting together. Afterwards, the trials were completed by moving to the stages where the student counted alone. In probe sessions, the application continued until the student responded with 100% accuracy.

As a result, in the study, it was observed that through applications using direct instruction, students acquired rote counting skills, generalized them to different environments and individuals, and maintained the skill after a period of time. When evaluated in the context of social validity, the student's teacher stated that counting skills would contribute to mathematical achievements and could be used in other lessons, and that acquiring the skill increased the student's self-confidence.

Keywords: Rote counting, direct instruction, intellectual disability.

1. GİRİŞ

Günlük yaşam içerisinde bağımsız hayata katılım için bireylerin sahip olması gereken önemli işlevsel beceriler vardır. Matematikteki pek çok beceriyi de bireyler günlük yaşamda çeşitli görevlerde kullanmaktadır. (Gürsel, 2013). Sayı kavramı günlük yaşam rutini içinde gereksinim duyulan işlevsel bir beceridir. Bununla birlikte sonraki matematik bilgisinin kazanımı için de önemli bir temel oluşturmaktadır (Alptekin, 2015; Charlesworth ve Lind , 2010; Stein, Silbert ve Carnine, 2006).

Sayı kavramının öğrencilerden tam anlamıyla gelişimiyle ilgili düşünülmesi gereken dört tip sayma becerisi vardır; ezbere sayma, rasyonel sayma(nesne sayma), sıralı sayma ve atlayarak sayma. Ezbere sayma, sayıların bir zincir halinde sıralanması; nesne sayma, bir grup içerisindeki nesnelere tek tek dokunarak grup içindeki nesne sayısının belirlenmesi; sıralı sayma, sıra sayılarının söylenmesi (birinci, ikinci, üçüncü…); atlayarak sayma belirli bir sayının katlarının söylenmesi olarak ifade edilmektedir (Alptekin, 2015; Hudson ve Miller, 2006; Stein vd., 1997). Ezbere sayma bu beceriler içinde en temel sayma becerisidir. Sayı zincirlerinin bir dizi halinde zihinden söylenmesi anlamına gelir ve motorik/mekaniktir (Alptekin, 2015; Pesen, 2008). Sonraki sayma becerilerinin kazanılmasında zemin oluşturur. Ayrıca sayma becerileri dört işlem, saat okuma, kesirler gibi daha zor matematik becerilerinin öğrenilmesi için bir temel fikirdir. Bu nedenle ezbere sayma becerisinin edinilmesi oldukça önemlidir(Reys, Lindquist ve Lamnbdin 2009; Hudson ve Miller, 2006).

Zihinsel engelli öğrencilerin bağımsız yaşama katılımı açısından işlevsel matematik becerilerinin öğrenilmesi oldukça önem arz etmektedir (Alptekin, 2015; Charlesworth ve Lind , 2010; Stein vd., 2006). Sayı anlayışını geliştirirken zihinsel engelli öğrencilerin deneyime, pratiğe ve sayıları türlü tekrarlarla birden çok kez tekrar gözden geçirme fırsatına gereksinimi vardır (Greer ve Erickson, 2019). Sayma becerilerinin edinimini tam anlamıyla kazandırmak ve ileri matematik becerilerine bir zemin oluşturmak için bu becerilere gereken özen gösterilmeli ve bilimsel araştırmalar neticesinde etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemleri tercih edilmelidir (Alptekin, 2015).

Etkililiği kanıtlanmış yöntemlerden Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM), açıklayıcı, sistemli, aşamalı, iyi yapılandırılmış ve öğretmenin rehberlik ettiği bir öğretimi içermektedir (Güneş, 2022). Alanyazında açık anlatım, sistematik öğretim gibi farklı terimlerle de ifade edilmektedir. DÖM'de temel varsayım (a) bütün öğrencilerin öğrenebileceği, (b) destekleyici bir eğitim programının temel odağının "temel ve üst düzey becerilerin tam ve hatasız bir biçimde öğrenilmesi" olması gerektiği, (c) dezavantajlı öğrencilerin sınıftaki normal gelişim gösteren akranlarını yakalaması için daha hızlı öğrenmeye ihtiyacı olduğudur (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten, 1988). Temel ilkesi öğrenci öğrenemiyorsa öğretmen konuyu iyi öğretemiyordur. Dolayısıyla DÖM, öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen öğretim ilkelerine dayanır, öğretimin her bir aşamasında kararları öğretmen alır ve uygular (Magliaro, Lockee ve Burton, 2005). DÖM, temellerini davranışçı ve gelişimci yaklaşımdan alan, öğrencinin çok sayıda alıştırma yapmasına imkan sunan sorumluluğun öğretmenden öğrenciye yavaş yavaş geçtiği hatasız öğrenmeyi hedefleyen bir öğretim modelidir (Doabler ve Fien, 2013; Stein vd., 2006). DÖM'ün iddialı bir hedefi vardır: Zorlu akademik içeriği, etkili ve verimli bir şekilde öğretmek. Bu nedenle hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrenciler için kullanılmaktadır. (Rolf ve Slocum, 2021). Bu model matematik, okuma yazma, fen bilgisi ve hayat bilgisi disiplin alanlarında yer alan kavram ve becerilerin öğretiminde kullanılan kanıt temelli bir yaklaşım ve bilişsel öğrenme modelidir. (Güzel Özmen, 2014; Rosenshine, 1986).

DÖM, belirli tasarım öğelerini ve sistematik eğitimi birleştiren bir yaklaşımdır. Öğretmenin görevi, dersi tasarlamak ve öğretim değişkenlerini en iyi öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlemektir (Hudson, Miller ve Butler, 2006). Beş temel aşaması vardır:

Gözden geçirme; öğretmen öğrencileri, yeni becerinin öğretimi için gerekli önbilgileri test eder ve eksiklik varsa tamamlar. DÖM'ün amacı öğrencilere bilgiyi öğretmekle birlikte aynı zamanda öğrencilerin var olan bilgisini harekete geçirmek ve eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmaktır (Stein, Carnine ve Dixon, 1998).

Model olma; öğrencilere öğretilmek istenen bilgi veya beceri ile ilgili davranışların nasıl gerçekleştirileceğinin gösterildiği ve aynı zamanda nasıl gerçekleştiğinin betimlendiği aşamadır, öğretmen bu aşamada model olur. (Doabler ve Fien, 2013; Kame'enui, Carnine, Darch ve Stein (1986).; Magliore vd., 2005). Amaç, öğrencilere öğretilmek istenen bilgi ya da becerilerin tam ve doğru biçimini çok sayıda örnekle görme fırsatı sunmaktır (Alptekin, 2012; Dağseven, 2001; Özyürek ve Dağseven-Emecen, 2019).

Rehberli uygulama; öğrencilerin yeni öğrenilmiş bilgi ve becerileri öğretmen eşliğinde uygulama fırsatı bulduğu aşamadır. Burada amaç, tamamı öğretmende olan sorumluluğun kademeli olarak öğrenciye geçmesi ve öğrencinin bağımsızlaşmasıdır. Öğretmen öğrenciye rehberlik edip yol gösterici bir rol üstlenir. Öğrencinin rolü ise artık dinleyici ve izleyicilikten yavaş yavaş daha aktif bir hale geçer ve git gide öğrencinin sorumluluğu artar (Joyce ve Weil, 2000). Dönütlerin verilmesi ve öğrencinin bir sonraki basamağa geçmek için başarı ölçütünün ne olacağının belirlenmesi kritik bir öneme sahiptir. Öğrencinin hatalı ya da eksik tepkilerine düzeltici dönütler verilirken doğru tepkilerine onaylayıcı dönütler verilir (Gersten, Woodward ve Darch, 1986; Joyce ve Weil, 2000; Magliero vd., 2005; Sönmez, 2019).

Bağımsız uygulama; öğretilen becerinin öğrencinin kendi başına uyguladığı alıştırma oturumlarının düzenlendiği aşamadır. Alıştırma oturumları model olma ve rehberli uygulama aşamalarındaki alıştırmalarla aynı zorlukta fakat örneklerle gerçekleştirilir (Doabler ve Fien, 2013; Sönmez, 2019). Bu aşamada sorumluluk tamamen öğrencidedir, öğretmen izleyici rolündedir (Alptekin, 2020). Bu aşamada da dönütler oldukça önemlidir. Öğrencinin doğru tepkileri için "Evet doğru yaptın" gibi onaylama dönütleri; hatalı ya da eksik tepkileri için ise öğretmenin rehberlik ettiği aşamaya geri dönülerek düzeltme dönütleri verilir. Öğrenciler becerileri %80 doğruluk ölçütü ile (Joyce ve Weil, 2000) sergilediklerinde artık haftalık ve aylık gözden geçirme oturumlarına başlanabilir.

Haftalık ve aylık gözden geçirme; akılda tutmayı kolaylaştırmak için haftalık ve aylık gözden geçirme oturumları planlanır (Alptekin, 2019; Carnine, 1997). Etkili gözden geçirme alıştırmaları planlamak için dört ilke vardır. Gözden geçirme oturumları yeterli, dağınık, birikimli ve çeşitli olmalıdır (Carnine, Dixon ve Kame'enui, 1994). Gözden geçirme oturumları bu ilkeler çerçevesinde planlanmalı ve hayata geçirilmelidir (Alptekin, 2020).

Adams ve Engelmann (1996)'ın yaptığı çalışma, DÖM'ün diğer öğretim yöntemlerine göre etkili olduğunu gösteren en kapsamlı çalışmalardan biridir. Araştırmacılar 20'den fazla yöntemin etki büyüklüğünü karşılaştırıp temel becerilerin ediniminde kullanılan yöntemlerin arasında en etkili olanın DÖM olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Stockard, Wood, Coughlin ve Khoury (2018) yayımladıkları çalışmada, konuyla ilgili yapılmış gözden geçirme çalışmalarını inceleyip DÖM'ün, heceleme, okuma ve matematik alanlarında uygulandığı ve etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmacılar DÖM'e ilişkin yaptıkları kendi meta-analiz çalışmalarında da, 1966-2016 yılları arasında, okuma, matematik, dil ve heceleme alanlarında yapılmış 328 adet çalışmayı inceleyip benzer şekilde DÖM'ün etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde de Kavak ve Altunay'ın 2022'de yaptığı araştırmada DÖM'e göre stratejik bütünleştirme yapılarak gerçekleştirilmiş öğretimlerin matematikte üçerli geriye doğru ritmik sayma, doğru kavramı, basit kesir ve iki basamaklı sayılarla eldesiz çarpma işlemi yapma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eliçin, Dağseven Emecen ve Yıkmış (2013)'in yaptığı araştırmada zihin engelli bireylere DÖM ile toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanımının etkili olduğu ortaya konmuştur. Akgün ve

Gürsel'in yine 2022'deki bir çalışması, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel matematik becerilerinden buçuk saatleri söyleme, aynı madeni paraların toplam miktarını söyleme ve kesirleri söyleme becerisinin öğretiminde DÖM'ün etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların bulguları DÖM'ün gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel matematik becerileri öğretiminde ve genellenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut alanyazın ve uygulama alanındaki ihtiyaçlar göz önüne alındığında ezbere sayma becerisinin pek çok beceri için ön koşul olma özelliği gösterdiği ve sonraki öğrenmeleri etkilediği için ezbere sayma becerisinin erken dönemde kazanılması büyük öneme sahiptir. Öyle ki etkili olduğu pek çok alanda ve matematik becerilerinin öğretiminde kanıtlanmış olan DÖM'ün zihin engelli öğrencilere en kısa sürede ve en az maliyetle ezbere sayma becerisini kazandırmada etkilerinin bir kez daha gösterilmesinin alandaki uygulamacı ve araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, DÖM ile yapılan öğretim uygulamalarının zihinsel engelli bir öğrenciye ezbere sayma becerisini kazandırmaya olan etkilerini belirlemek ve bir müdahale örneği sunmaktır. Bu amacı değerlendirmek için aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır:

1. DÖM ile yapılan öğretim uygulamaları, zihinsel engelli bir öğrenciye ezbere sayma becerisini kazandırmakta mıdır?
2. Öğrenci ezbere sayma becerisinde ulaşmış olduğu performansını farklı kişi ve ortamlara genellemekte midir?
3. Öğrenci ezbere sayma becerisinde ulaşmış olduğu performansını, aradan bir süre geçtikten sonra da sürdürmekte midir?
4. Araştırmada elde edilen sonuçlar sosyal açıdan önemli midir?

2.YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada A-B modeli kullanılmıştır. Bu model en temel tek denekli araştırma modelidir. Tüm tek denekli araştırma modellerinin temelini oluşturmaktadır ve birlikte öğretim modeli olarak da bilinmektedir. Bu modelde amaç, başlama düzeyi verileri ile uygulama verilerinin karşılaştırılarak müdahalenin kişilerde yaptığı değişiklikler incelemektir (Tekin-İftar, 2023). Bu araştırmada da ezbere sayma becerisinde başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde ettikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiş ve hedef ölçütte kararlı veri toplayana kadar uygulamalar devam etmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni, ezbere sayma (7'den 10'a kadar) becerisidir. Öğrenci, matematik becerisi oldukça düşük bir öğrenci olması sebebiyle sayma serisi küçük parçalara ayrılarak öğrenciye sunulmuştur. Zira uzmanların görüşü de matematik performansı düşük öğrencilerde sayma serilerinin bölünerek kazandırılabileceği şeklindedir (Stein vd., 2006). Seri, öğrenci performansı dikkate alındığında 7'den 10'a kadar (7,8,9,10) sayma olarak belirlenmiştir. Ezbere sayma; sayı zincirlerinin bir dizi halinde zihinden söylenmesi anlamına gelir ve motorik/mekaniktir (Alptekin, 2015; Pesen, 2008). Araştırmanın bağımsız değişkeni, DÖM ile yapılan öğretim uygulamalarıdır. Araştırma kapsamında akademik beceri öğretimi gerçekleştirildiğinden hedef ölçüt %100 olarak belirlenmiştir.

Katılımcı ve Özellikleri

Araştırmanın katılımcısı orta derecede zihinsel engel tanısı almış, orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir şehirde bir özel eğitim uygulama okulunda yedinci sınıfa devam eden ve aynı zamanda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat destek alan 12 yaşındaki bir

kız öğrencidir. Katılımcı yönerge alabilen, birebir eşleme yapabilen ve herhangi bir problem davranışı olmayan bir öğrencidir. Katılımcının BEP'inde yer alan amaçlarda ezbere sayma becerisi gereksinim olarak belirtilmiştir. Katılımcıya aynı zamanda uygulamacı tarafından geliştirilmiş Ek 1'de sunulan sayma ölçme aracı uygulanarak öğrencinin gereksinimi doğrulanmıştır. Katılımcının ailesi, sınıf öğretmeni ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde dersine giren her iki öğretmeni de bilgilendirilerek uygulamacı dışında ezbere sayma becerisi çalışılmaması gerektiğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada katılımcı kaybının önüne geçmek adına 1 yedek katılımcı belirlenmiştir.

Uygulamacı

Uygulamacı araştırmanın birinci yazarıdır. Zihinsel engelliler öğretmenliği lisans mezunu olup 9 yıldır özel gereksinimli çocuklarla çalışan kadrolu bir özel eğitim öğretmenidir ve zihin engellilerin eğitimi yüksek lisans programına devam etmektedir. Aynı zamanda katılımcının devam ettiği okuldaki sınıfında üç yıldır öğretmenlik yapmaktadır

Ortam

Araştırmanın yapıldığı okul katılımcının yedi yıldır devam ettiği özel eğitim uygulama okuludur. Bu okulda birinci ve ikinci kademe sınıflar eğitim görmektedir. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları katılımcının kendi sınıfında; genelleme oturumları ise okuldaki başka bir sınıfta yürütülmüştür. Sınıf 36 metrekare büyüklüğündedir, katılımcının boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmıştır. Katılımcı ile araştırmacı karşılıklı ancak katılımcının sırtı kameraya dönük olacak şekilde oturulmuştur. Sınıflarda katılımcıya ipucu sağlamaması adına sayı içeren görseller bulundurulmamasına özen gösterilmiştir.

Materyaller

Araştırmada hedef davranış ezbere sayma olduğu için uygulama sırasında herhangi bir materyal kullanılmamıştır. Ancak araştırma verilerini kaydetmek için sayma kayıt çizelgesi, video çekebilen telefon ve çeşitli pekiştireçlerin bulunduğu ödül kutusu ortamda bulundurulmuştur.

Pilot Uygulama

Pilot çalışma sürecinde uygulamacı öğretim planının ve veri kayıt formlarının kullanılabilirliğini test etmek amacıyla aynı sınıftan farklı bir öğrenciyle çalışma yapmış ve çalışma video kamerayla kaydedilmiştir. Kaydedilen video ikinci yazar tarafından izlenip herhangi bir uyarlamaya gerek olmadığına kanaat getirilip deney sürecine geçilmesine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Başlama düzeyi ve günlük yoklama verileri

Araştırmada başlama düzeyi verileri ve uygulama oturumları sırasında toplanan günlük yoklama verileri katılımcıya "Birden başla birer birer say." yönergesi verilerek toplanmıştır. Başlama düzeyinde ard arda üç oturum kararlı veri elde edinceye kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarında ard arda üç oturum kararlı veri elde edilene kadar yoklama verileri toplanmıştır. Bu veriler günün son ders saatinin başında toplanmıştır.

İzleme ve genelleme

İzleme verileri katılımcı uygulama oturumlarında ard arda üç oturum kararlı veri elde ettikten sonra toplanmıştır. Bu veriler 5, 10 ve 15. iş günü sonra gün içinde aynı saatte olmak koşuluyla başlama ve günlük yoklama oturumlarına benzer şekilde yapılmıştır.

Genelleme oturumları süreçte önce aynı uygulamacıyla farklı sınıfta, sonrasında aynı sınıfta farklı uygulamacıyla ve daha sonra farklı sınıfta farklı uygulamacıyla başlama ve günlük yoklama oturumlarına benzer şeklinde yapılmıştır.

Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada, bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişken için uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmanın veri toplama ve uygulama oturumlarının tamamı video-kamera ile kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar bir devlet okulunda görev yapan ve yüksek lisans eğitimine devam eden üç bağımsız gözlemci tarafından izlenerek güvenirlik verileri elde edilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada uygulamacının gerçekleştirdiği veri toplama oturumlarının görüntüleri, iki gözlemci tarafından eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak izlenmiş ve hedef davranışa ilişkin tekrar veri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, başlama düzeyi, yoklama, uygulama süreklilik ve genelleme oturumlarının %20'sinde toplanmıştır. Gözlemcilerin kayıt tutması için ezbere sayma gözlemciler arası güvenirlik formu kullanılmıştır. Form oturum adı, tarih-saat ve doğru sayılan sayı başlıklarından oluşmaktadır.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada, uygulamacının doğrudan öğretimin uygulama basamaklarını doğru uygulayıp uygulamadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uygulama güvenirliği formu geliştirilmiştir. Bu form 7 bölümden oluşmaktadır. Formda "Evet/Hayır" cevaplı toplam 17 soru bulunmaktadır.

Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları gün içinde dört öğretim oturumu şeklinde düzenlenmiştir. Her öğretim ve yoklama oturumu günün aynı saatinde yapılmıştır. Toplam 36 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları günün birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci dersinin başında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başında katılımcıya ezbere saymayı becerisini öğreneceği, kurallar ve kayıt çizelgesi, kurallara uyduğu takdirde de kazanacağı ödül açıklanmıştır. Uygulama oturumları öğretmenin katılımcıya model olmasıyla başlayıp, katılımcıyla birlikte ezbere saymayla devam etmiştir. Katılımcıya "Birden başla birer birer say." yönergesi verilip katılımcıdan birden başlayıp birer birer ezbere sayması beklenmiştir. Katılımcı hata yaptığında durdurulup yanlış saydığı sayıdan iki sayı öncesinden başlayıp bir sayı sonrasına kadar tekrar model olunmuştur. Sonrasında tekrar yönerge verilip katılımcıdan birden başlayıp birer birer ezbere sayması beklenmiştir. Katılımcı hata yaptığında benzer şekilde model olunup tekrar katılımcıya yönerge verilmiştir. Katılımcı üçüncü kez hata yaparsa günlük yoklama verisi almak için öğrenciye "Birden başla birer birer say." yönergesi verilip katılımcının saydığı sayılar kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Çalışma sonlandırılıp katılımcıya çalışmanın bittiği açıklanmıştır. Katılımcı çalışma davranışları betimlenerek ödül kutusundan istediği bir pekiştireçle katılımcı ödüllendirilmiştir. Ek 2'de uygulama oturumları ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik verileri, katılımcının dersine giren diğer öğretmenle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmek suretiyle toplanmıştır. Bunun için uygulamacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik formu kullanılmıştır. Formun amacı, DÖM'ün güçlü ve zayıf yönlerini ve katılımcı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Sosyal geçerlik formunda ilk 6 soru "Evet, düşünüyorum.", "Kararsızım." ve "Hayır, düşünmüyorum." şeklinde cevaplama seçenekleri bulunan likert tipi sorularken son 7 soru katılımcının davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve çalışmayla

ilgili görüşleri ölçecek nitelikte açık uçlu sorulardır. Sürecin tamamlanmasının hemen ardından uygulamacı görüşme sorularını öğretmene sorarak formu kendisi uygulamıştır.

Verilerin Analizi

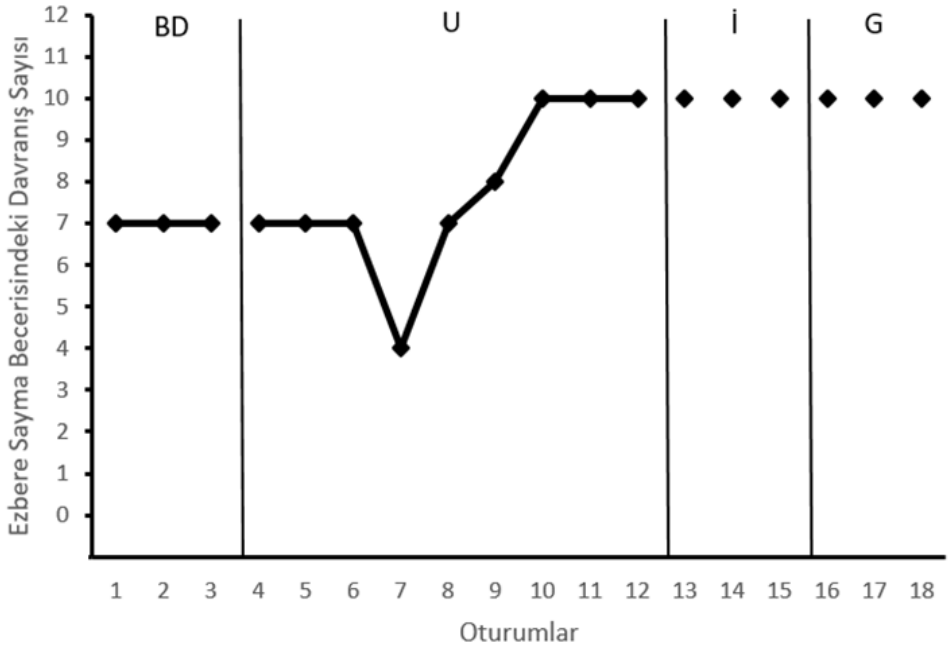
Araştırmada elde edilen veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte X ekseninde oturumlar, Y ekseninde ise ezbere sayma becerisindeki davranış sayısı gösterilmiştir. Araştırma kapsamında uygulama güvenirliğinden elde edilen veriler "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü (Yücesoy Özkan, 2024) kullanılarak analiz edilmiş ve uygulamacının tüm oturumları %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri için "Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı +Görüş Birliği X 100" formülü (Yücesoy Özkan, 2024) kullanılarak analiz edilmiş ve sonuç %100 bulunmuştur.

Sosyal geçerlik verileri ise betimsel olarak analiz edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

3.BULGULAR

Grafik 1'de görüldüğü gibi ezbere saymada katılımcı başlama düzeyi aşamasında yapılan üç oturumluk değerlendirmede 7'ye kadar ezbere saymıştır. Katılımcıya DÖM ile yapılan her öğretim uygulamasının sonunda oturuma ait değerlendirme yapılmıştır. Katılımcı birinci, ikinci ve üçüncü öğretim oturumu 7, dördüncü öğretim oturumunda 4, beşinci öğretim oturumunda 7, altıncı öğretim oturumunda 8, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu öğretim oturumunda ise 10'a kadar saymıştır ve üç kararlı veri elde edildiğinde uygulamaya son verilmiştir. Başlama düzeyinde elde edilen verilerle

DÖM ile yapılan öğretimler sırasında elde edilen veriler karşılaştırıldığında, DÖM İle yapılan öğretimle birlikte eğim pozitif yönde artmış ve belirlenen ölçüt düzeyine ulaşmıştır. Yani katılımcı, başlangıçta 7'ye kadar sayarken müdahalenin son üç oturumunda hedef ölçüt olan 10'a kadar sayar hale gelmiştir. İzleme (İ) oturumlarında 5,10, ve 15. günlerde katılımcının edindiği performansını sürdürdüğü gözlenmiştir. Genelleme (G) oturumlarında ise katılımcının ulaşmış olduğu performansını farklı ortam ve kişilere genellediği görülmüştür



Grafik 1: Doğrudan öğretim yöntemiyle yapılan öğretim uygulamaları ile zihinsel engelli bir öğrenciye ezbere sayma becerisinin kazandırılmasına ilişkin performans

Uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından uygulamacı DÖM'ün etkili ve kullanışlı bir yöntem olup olmadığını daha sonra başka becerilerin öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağını, başkalarına DÖM'ü tavsiye edip etmeyeceğini, katılımcının performansında meydana gelen değişimin bulunduğu farklı ortamlarda katılımcıya sağladığı yararları belirlemeye yönelik açık uçlu ve likert tipi sorulara katılımcının sınıf öğretmeni olumlu yanıtlar vermiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen DÖM kullanılarak sunulan ezbere sayma öğretim oturumlarına ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca bu beceriyi diğer derslerde de kullanabileceğini ve sayma becerisi kazanmış olmanın katılımcının özgüveninin gelişmesini sağlayabileceğini ifade etmiştir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre katılımcı hedef davranışa ulaşmıştır. Aynı zamanda araştırma bulgularına göre DÖM ile kazanılan ezbere sayma becerisinin sürdürüldüğü, başka ortam ve kişilere genellenebildiği görülmüştür.

Tek denekli deneysel desenlerden AB deseninin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular DÖM ile yapılan öğretimin ezbere sayma becerisini artırmaya yol açtığını düşündürmektedir. Bu sonuç Adams ve Engelmann (1996)'ın, Stockard vd., (2018)'nin, Kavak ve Altunay (2022)'ın, Eliçin vd. (2013)'nin, Akgün ve Gürsel (2022)'in çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Fakat çalışmanın sonuçları tek bir katılımcıyla sınırlıdır. Çalışmada kullanılan AB modeli, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi tam anlamıyla ortaya koymakta deneysel kontrolü zayıf bir modeldir (Tekin-İftar, 2023). Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi ve bağımlı- bağımsız değişkenler arasında işlevsel ilişki kurulabilmesi için deneysel çalışmalara gereksinim vardır. Bu sınırlılıklara rağmen bu çalışma sistematik verilere dayalı kanıtlar sunan iyi bir uygulama örneği olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda alanda çalışan uzman ve uygulamacılara sistematik yollarla sayma becerilerini kazandırmada ve DÖM'ün basamaklarını uygulayarak farklı matematik becerilerinin öğretimi için yol gösterici bir örnek olduğunu düşünmekteyiz. Öyle ki sosyal geçerlik verileri de bu düşüncemizi desteklemektedir. Öğretmen DÖM'ü farklı becerilerde kullanacağını ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde pilot uygulama yapılması, araştırma günlüğü tutulması ve daha sistematik bir veri toplamayı sağlayan bir desen kullanılarak çalışmanın tamamlanması örnek vaka sunumlarına göre araştırmayı deneysel anlamda daha güçlü kılmaktadır. Ancak araştırmanın güçlü yanları olduğu gibi bazı sınırlılıkları da vardır. Bu araştırma tek bir katılımcı, bu katılımcıya tek bir akademik becerinin öğretimi ve içinde üç sayı barındıran sayma serisi ile sınırlıdır. Dolayısıyla sonuçlarının genellenebilirliği konusunda temkinli olunmalıdır. Benzer bir çalışmanın daha geniş bir katılımcı kitlesiyle işlevsel ilişki kurmayı sağlayan deneysel desenlerle daha büyük sayma serilerinde tekrarlanması DÖM'ün etkilerini belirlemede daha güçlü kanıtlar sunacaktır. Bununla birlikte uzmanlar öğrencilere sayma becerilerini uzun öğretim oturumları ile öğretmenin öğrenciler açısından motivasyon düşürücü olduğunu bu nedenle sık aralıklarla kısa öğretim oturumlarıyla öğretim yapmak gerektiğine vurgu yapmaktadır (Charlesworth ve Lind, 2010; Snell ve Brown, 2014). Bizim araştırmamızda da öğretim oturumları günde beş dakikalık dört öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda DÖM'ün kısa ve sık aralıklarla öğretim yapmaya imkan sunan ve öğrenci kazanımlarını güçlendiren bir müdahale olduğuna vurgu yapabiliriz.

5.KAYNAKÇA

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR.* Seattle, WA: Educational Achievement Systems.

Akgün, Ö & Gürsel, O. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 507-535. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.763670

Alptekin, S. (2015). Sayma becerilerinin öğretimi, *Özel Eğitim Dergisi, 16*(1) 63-72.

Alptekin, S. (2019). Etkili öğretim için matematiği planlama. S. Alptekin (Ed.), *Özel eğitimde matematik: Matematik performansı düşük öğrencilere temel matematik becerilerinin öğretimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Alptekin, S. (2020). Doğrudan öğretim. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-IV.* Ankara: Pegem Akademi.

Carnine, D. (1997). Instructional design in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(2), 130-141. doi: https://doi.org/10.1177/002221949703000201

Carnine, D.W., Dixon, R.C., & Kame'enui, E.J. (1994). Math curriculum guidelines for diverse learners. *Curriculum/Technology Qarterly, 3*(3), 1-3.

Charlesworth, R., & Lind, K.K. (2010). *Math and science for young children*. Wadsworth: Cengage Learning.

Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doabler, C. T. & Fien, H. (2013). Explicit mathematics instruction: What teachers can do for teaching students with mathematics difficulties. *Intervention in School and Clinic, 48*(5), 276-285. doi: 10.1177/1053451212473151

Eliçin, Ö., Dağseven Emecen, D., & Yıkmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 118-136. https://izlik.org/JA57WM79XB

Engelmann, S. Becker, W.C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes *Education and Treatment of Children, 11*(4) 303-317.

Gersten, R., Woodward, J., & Darch, G. (1986). Direct instruction: A research-based aproach to curcilum design and teaching. *Exceptional Children, 53*(1), 17-31.

Greer, C. W. & Erickson, K. A. (2019). Teaching students with significant cognitive disabilities to count: Routine for achieving early counting. *TEACHİNG Exceptional Children*, 51(5), 1-8. https://doi.org/10.1177/0040059919836451

Güneş, F. (2022). Doğrudan öğretim modeli. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(1), 1-39. https://doi.org/10.29250/sead.1049848

Gürsel, O. (2013). Matematik öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (2. Baskı, ss.443-478). Pegem Akademi.

Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (10. Baskı, 333-367). Pegem Akademi.

Hudson, P., & Miller, S. (2006). *Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs.* Boston: Pearson Education, Inc.

Hudson, P., Miller, S. P. & Butler, F. (2006). Adapting and merging explicit instruction within reform based mathematics classrooms. *American Secondary Education*, 35(1), 19-32. Erişim adresi: https://ddc449fe97e72df15faf96b8d7d4f5facfaa9c92.vetisonline.com/c/uvft4g/viewer/html/aiodt6uaez

Joyce B.R., & Weil M. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Boston, ABD: Allyn and Bacon.

Kame'enui E. J., Carnine D. W., Darch C. B., & Stein M. (1986). Two approaches to the development

phase of mathematics instruction. *The elementary School Journal, 86*(5), 632-650.

Kavak, A. & Altunay, B. (2022). Doğrudan öğretim modeline göre stratejik bütünleştirmeyle sunulan matematik öğretimlerinin, az gören öğrencilerin bilgi biçimlerindeki düzeyleri üzerine etkililiği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 1-43.*

Magliaro S. G., Lockee B. B., & Burton J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for

instructional technology. *ETR&D*, *53*(4), 41–55.

Özyürek, M.,& Dağseven-Emecen, D. (2019). *Temel matematik becerilerinin öğretimi: Matematikte öğrenme güçlüğümü önleme ve düzeltme.* Ankara: Vize Akademik.

Rolf, K. R. & Slocum, T. A. (2021). Featured of Direct Instruction: Interactive Lessons. *Behavior Analysis in Practise*,14, 793-801. https://doi.org/10.1007/s40617-021-00613-4

Reys, R., Lindquist, M. M., Lamnbdin D. V., & Smith, N.L. (2009). *Helping children learn mathematics* (9th ed). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Snell, M.E., & Brown, F. (2014). *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed). Edinburgh: Pearson.

Sönmez, N. (2019). Doğrudan öğretim uygulamaları ile matematik becerilerinin öğretimi. S. Alptekin (Ed.), *Özel eğitimde matematik: Matematik performansı düşük öğrencilere temel matematik becerilerinin Öğretimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct Instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 227-335.

Stein M., Kinder D., Silbert J., & Carnine D. W. (2006). *Designing effective mathematics instruction. A direct instruction approach* (4th ed). N.J., ABD: Pearson Prentice Hall.

Stockard J., Wood T.W., Coughlin C., & Khoury C.R. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research, 88*(4), 479–507**.** doi: 10.3102/0034654317751919

Tekin-İftar, E. (2023). A-B modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (3. Baskı, ss. 155-179). Anı Yayıncılık.

Yücesoy Özkan, Ş. (2024). Hedef davranışları kaydetme ve güvenirlik. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* (8. Baskı, ss.71-107). Pegem Akademi. ORCID No:0000-0002-0529-0639.

AYRIK DENEMELERLE YAPILAN ÖĞRETİM İLE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR ÖĞRENCİYE İKİ SEÇENEKTEN SADECE BİRİNİ GÖSTERME DAVRANIŞININ KAZANDIRILMASI: VAKA SUNUMU

TEACHING THROUGH DISCRETE TRIAL: TEACHING A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO SHOW ONLY ONE OF TWO OPTIONS: A CASE PRESENTATION

Gamze GÜN ÜSTÜNSOY (Birinci yazar)[1], Serpil ALPTEKİN (İkinci yazar)

[1]Özel Eğitim Öğretmeni, Bafra Özel Eğitim Uygulama Okulu, özel eğitim, 0009-0002-8325-3451

[2]Doçent Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, özel eğitim, 0000-0002-5917-6970

Özet

Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) uzun yıllardan beri, zihinsel engel, otizm gibi nedenlerle gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara sosyal, iletişim, akademik ve öz bakım becerileri gibi pek çok becerinin kazandırılmasında kullanılan en yaygın yöntemlerden birisidir. ADÖ; uygulamalı davranış analizi ilkelerini temel alan, sistematik öğrenme fırsatları sunan ve çeşitli ipuçları aracılığıyla doğru tepkileri arttırmayı amaçlayan ve hatalı tepkilerin düzeltilmesini içeren kanıt temelli bir uygulamadır (Belfiore, Fritts ve Herman, 2008; Downs, Fossum ve Rau, 2008; Smith, 2001). Günümüzde ADÖ çoğunlukla yanlışsız öğretim uygulamaları formatında uygulanmaktadır. Öncül davranış ve sonuçtan oluşan ADÖ uygulamaları, ipucu sunmayı ve ipucunun zamanla sistematik silikleştirilmesini içermektedir (Kırcaali-İftar, 2007).

Bu araştırmada; zihin engelli bir öğrenciye ADÖ ile (nesnelerden sadece birine dokunarak) gösterme davranışının kazandırılmasına ilişkin bir uygulama örneği sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır.

-ADÖ uygulamaları ile yapılan öğretim uygulamaları zihinsel yetersizliği olan öğrenciye gösterme davranışını kazandırmakta mıdır?

- Öğrenci ADÖile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda kazandığı gösterme davranışını aradan bir süre geçtikten sonra da sürdürmekte midir?

-Araştırmada elde edilen sonuçlar sosyal açıdan önemli midir?

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden A-B modeli kullanılmıştır. Katılımcı 11 yaşında 5. Sınıfa devam eden orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış olan bir öğrencidir. Öğrenci 5 yıldır zihin engelli öğrencilerin devam ettiği bir özel eğitim okulunda eğitim almaktadır. Uygulamacı 9 yıllık deneyimi olan zihin engelliler sınıf öğretmenidir.

Araştırmada ayrık denemelerle öğretimin hedef davranışa olan etkisini belirlemek amacıyla başlama düzeyi, uygulama (yoklama) ve izleme evrelerinde veri toplanmıştır. Veri toplamada gösterme davranışı ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların sosyal açıdan önemini belirlemek için gösterme davranışı sosyal geçerlik formu kullanılırken;

güvenirlik verilerini toplamada ise gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği formları hazırlanarak uygulanmıştır.

Uygulamada günde 2 oturum öğretim yapılmıştır. Her bir öğretim oturumunda 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Ayırt edici uyaran(…..'yı göster) sunulduktan sonra hiç beklemeden, öğrenciye fiziksel yardım ipucu uygulanarak hedef davranışı göstermesi sağlanmıştır. Öğrenciye ayrık denemelerle sunulan her bir öğretim oturumunun ardından yoklama alınmıştır. Öğrenci, öğretim sonrası değerlendirmelerde üç oturum üst üste 3/4 oranında doğru tepki verinceye kadar öğretime devam edilmiştir.

Araştırmada veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Yapılan bu analiz sonucunda öğrencinin (nesnelerden sadece birine dokunarak)gösterme davranışını kazandığı ve ulaşmış olduğu performansını 7. Ve 14. günlerde de sürdürdüğü gözlenmiştir. Uygulama evresi tamamlandıktan sonra birer hafta ara ile toplanan izleme verilerinde ise öğrencinin kazandığı davranışı koruduğu gözlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ise öğretmen öğrencide meydana gelen davranış değişikliğine ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir.

Anahtar kelimeler: özel eğitim, zihin engelliler, ayrık denemelerle öğretim, çalışma davranışları

Abstract

Discrete Trial Teaching (DTT) has long been one of the most widely used methods for teaching children with developmental disabilities, such as mental disabilities and autism, a wide range of skills, including social, communication, academic, and self-care skills. IT is an evidence-based practice based on applied behavior analysis principles that provides systematic learning opportunities and aims to increase correct responses through various cues and correct incorrect responses (Belfiore, Fritts, & Herman, 2008; Downs, Fossum, & Rau, 2008; Smith, 2001). Today, DTT is mostly implemented in the format of errorless teaching practices. DTT practices, consisting of the antecedent behavior and the behavioral outcome, involve providing cues and systematically fading the cues over time (Kırcaali-İftar, 2007).

This study aims to present an application example of teaching a student with intellectual disabilities the behavior of pointing (by touching only one of the objects) using DTT. To this end, the following questions were addressed.

-Do teaching applications using DTT applications teach students with intellectual disabilities the behavior of pointing?

- Does the student continue to exhibit the pointing behavior acquired through DTT teaching practices after a period of time has passed?

- Are the results obtained in the study socially significant?

The A-B model, one of the single-subject research designs, was used in the study. The participant is an 11-year-old student in the 5th grade who has been diagnosed with moderate intellectual disability. The student has been attending a special education school for students with intellectual disabilities for 5 years. The practitioner is a classroom teacher for students with intellectual disabilities with 9 years of experience.

Data were collected at the baseline, intervention (check-in), and follow-up stages to determine the effect of discrete trial teaching on the target behavior. A criterion-related measurement tool was used to measure the demonstration behavior during data collection. To determine the social significance of the results obtained in the study, the demonstration behavior social validity form

was used, while inter-observer reliability and application reliability forms were prepared and applied to collect reliability data.

In the application, two teaching sessions were conducted per day. Ten trials were performed in each teaching session. After presenting the discriminative stimulus (show ...), the target behavior was elicited from the student by providing physical assistance cues without delay. A check was performed after each teaching session presented to the student with discrete trials. The student continued with the instruction until they responded correctly at a rate of 3/4 in at least three consecutive sessions in the post-instruction assessments.

The data were analyzed graphically in the study. As a result of this analysis, it was observed that the student acquired the pointing behavior (by touching only one of the objects) and maintained their achieved performance on days 7 and 14. After the application phase was completed, follow-up data collected at one-week intervals showed that the student maintained the acquired behavior. When examining the findings of social validity, the teacher reported positive views regarding the behavioral change in the student.

Keywords: special education, individuals with intellectual disabilities, teaching with discrete trials, work behaviors

1. GİRİŞ

Bireyin tüm yaşantılarını etkileyen okulda verilen eğitimin temel amacı; öğretim amaçlarını ve topluma uyum için gerekli davranış ve becerileri öğrencilere kazandırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için de etkili bir öğretim gerekmektedir. Etkili bir öğretimin en kritik aşamasını ise öğretim öncesinde öğrenci davranışlarının kontrolünün sağlanması oluşturmaktadır (Özen ve Durusoy, 1998, *Akt* Acar, 2000). Günümüzde normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrencilerde öğretime katılımı etkileyen bazı sorun davranışlara oldukça sık rastlanılmaktadır. Bu davranışlar öğrencilerin yaşamlarını farklı şekillerde olumsuz olarak etkileyen (Chandler ve Dahlquist, 2002) duruma ya da ortama uygun olmayan, eğitsel etkinlikleri engelleme amacı taşıyan ve öğretmenler tarafından müdahale edilmesi gereken davranışlardır (Pala, 2005; Sönmez ve Diken, 2010). Bizim çalışmamızda ele aldığımız önüne konulan nesnelerin hepsine birden dokunarak yönergelere tepkide bulunma davranışı da müdahale edilmesi gereken davranışlardan bir tanesidir. Bu davranış bekleme, izleme, yönergelere uyma, yanıtlama gibi öğrencinin öğretime katılım davranışlarını olumsuz etkileyen tek basamaklı bir davranıştır. Zihin yetersizliği olan bireylerin bu tür davranışlarını değiştirmek için sistematik yaklaşımların kullanıldığı davranış değiştirme programlarına ihtiyaç vardır (Cook, Tessier ve Klein, 1996; Eripek,1993; Ysseldyke ve Algozzine, 1984). Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sistematik öğrenme yaşantıları sağlandığında, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebildikleri bilinmektedir (Snell ve Brown, 2000, s.493). ADÖ ile yapılan uygulamalarının amacı çocukların veya gençlerin kendiliğinden edinemedikleri becerileri, yapılandırılmış ortamlarda ve sistematik bir öğretim yoluyla edinmelerine yardımcı olmaktır (Eikeseth, Smith ve Klintwall, 2014).

Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ)

ADÖ uzun yıllardan beri, zihinsel yetersizlik, otizm gibi nedenlerle gelişimsel gerilik gösteren çocuklara sosyal, iletişim, akademik ve öz bakım becerileri gibi pek çok becerinin kazandırılmasında kullanılan en yaygın yöntemlerden birisidir. ADÖ; uygulamalı davranış analizi ilkelerini temel alan, sistematik öğrenme fırsatları sunan ve çeşitli ipuçları aracılığıyla doğru tepkileri arttırmayı amaçlayan ve hatalı tepkilerin düzeltilmesini içeren kanıt temelli bir uygulamadır (Belfiore, Fritts ve Herman, 2008; Downs, Fossum ve Rau, 2008; Smith, 2001).

Ayrık deneme; bir uyaran ya da öncül, bir davranış ve bir sonuçtan oluşan eylem seti şeklinde tanımlanmaktadır (NRC, 2001). Smith (2001)'e göre ADÖ'nün beş bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; ayırt edici uyaran, ipucu, tepki, sonuç ve denemeler arası süredir.

Ayırt edici uyaran: Öğretmen 'elmayı ver, şapkayı tak' gibi kısa, net bir yönerge verir veya soru sorar. Bu yönerge terminolojik olarak ayırt edici uyaran olarak adlandırılır.

İpucu: Uyaranın hemen ardından veya uyaran ile eş zamanlı olacak şekilde öğretmen, öğrencinin tepki vermesini sağlamak amacıyla bir ipucu sunabilir. Öğretmen ipucu olarak; öğrencinin elinden tutarak fiziksel yardımda bulunmayı, öğrenciye doğru tepkiyi nasıl gerçekleştireceğini göstermeyi (model olmayı) seçebilir. Öğrenci hedef davranışta ustalaştıkça, öğretmen ipuçlarını sistematik olarak silikleştirir.

Tepki: Öğrenci öğretmenin sunduğu uyarana doğru tepkide bulunabilir, yanlış tepkide bulunabilir veya tepkisiz kalabilir.

Sonuç: Eğer öğrenci tepkide bulunduysa, öğretmen doğru tepkinin hemen ardından öğrenciyi hoşuna giden bir şey ile pekiştirir. Yaygın kullanılan pekiştireçler arasında övgü, sarılma, küçük yiyecek parçaları ya da sevilen bir oyuncak yer alır. Eğer öğrenci yanlış tepkide bulunduysa ya da tepkisiz kaldıysa öğretmen 'Hayır' diyebilir birkaç saniyeliğine başka yöne bakabilir.

Denemeler arası süre: Öğretmen öğrencinin tepkisine uygun sonucu verdikten sonra bir sonraki deneme için uyaran sunmadan önce kısa bir süre bekler. Özetle öğretmenin öğrenciye yönerge sunması, öğrencinin yönergeye uygun tepki vermesi ve öğretmenin öğrenciye uygun olan davranış sonrası uyaranı sunması temeline dayanır. Bu süreç deneme olarak adlandırılır ve bir denemenin ardından kısa bir süre (1-5 saniye) beklenerek bir diğer denemenin sunumuna geçilir. Deneme sayları öğrencinin dikkatini yöneltmesine ve hedef davranışa göre değişiklik gösterebilir (Dib ve Saturnay, 2007). Günümüzde ADÖ çoğunlukla yanlışsız öğretim uygulamaları formatında uygulanmaktadır. Öncül davranış ve sonuçtan oluşan ADÖ uygulamaları, ipucu sunmayı ve ipucunun zamanla sistematik silikleştirilmesini içermektedir (Kırcaali-İftar, 2007).

Oyun ve iletişim becerileri gibi beceri öğretiminin yanı sıra ADÖ problem davranışların azaltılması amacıyla da kullanılmıştır. İşlevsel analiz (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman ve Richman, 1994), çocuğun hayatını kolaylaştıracak işlevsel iletişim öğretimi (Carr ve Durand, 1985), taleplerden kaçma, yoluyla sürdürülen problem davranışlarının önüne geçilmesi (Piazza, Moes ve Fisher, 1996) amacıyla da kullanıldığı görülmektedir. Özetle ADÖ hem sosyal etkileşim ve iletişim gibi becerilerdeki yetersizliklerin giderilmesinde yararlı olabilmekte hem de problem davranışların azaltılması ve yerine yeni becerilerin kazandırılmasında kullanılabilmektedir (Ünlü, 2012). ADÖ'nün özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları içerisinde yer alan sözel ve motor taklit becerileri (Lovaas, 2003), öğrenmeye hazırlık ve akademik beceriler (Kurt, 2011) gibi becerilerin öğretiminde etkili biçimde kullanıldığı görülmektedir. Güleç-Aslan (2011) tarafından yürütülen vaka çalışmasında, OÇİDEP müfredatına ve ilkelerine dayalı özel eğitim hizmeti sunulan otizm için yüksek risk taşıyan küçük bir çocuğa ilişkin bulgular yer almıştır. Bulgulara göre, katılımcı ADÖ ile eşleme ve diğer beceri alanlarında önemli düzeyde ilerleme göstermiştir. Ayrıca, katılımcı hedeflenmeyen davranışlarda da gelişme (örneğin, dikkat süresi) göstermiştir. Gösterilen resmi adlandırma (Vuran ve Olcay Gül, 2012), yönerge izleme (Cevher, 2017) öğretiminde de ayrık denemelerle yapılan öğretimin etkililiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin mevcut performansını belirlerken ya da yeni bir davranış ya da, kavram kazandırırken '…..'yı göster' yönergesi sıklıkla kullanılır. Bu sebeple öğrencinin gösterme davranışına sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Tüm bunları dikkate aldığımızda araştırmanın amacı; zihin yetersizliği olan bir öğrenciye ADÖ ile (nesnelerden sadece birine dokunarak) gösterme davranışının öğretimine yönelik bir vaka örneği sunmaktadır.

Aynı zamanda araştırmada aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

1)ADÖ ile yapılan öğretim uygulamaları zihinsel yetersizliği olan öğrenciye gösterme davranışını kazandırmakta mıdır?

2) Öğrenci ADÖ ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda kazandığı gösterme davranışını aradan bir süre geçtikten sonra da sürdürmekte midir?

3)Araştırmada elde edilen sonuçlar sosyal açıdan önemli midir?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden A-B deseni kullanılmıştır. A-B deseni en temel tek denekli araştırma desenidir ve başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplananların verilerin karşılaştırılmasını amaçlar (Tekin-İftar, 2023). Araştırmanın bağımlı değişkeni 'Öğrenci önüne koyulan 2 nesne resmi arasından ……'yı göster denildiğinde 4 denemeden 3'ünde üst üste parmağıyla nesnelerden sadece bir tanesine dokunarak gösterir şeklinde tanımlanan gösterme davranışıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise ADÖ'dir. Her bir ayrık deneme beş bileşenden oluşmaktadır: bir uyaran, bir ipucu, bir tepki, bir sonuç ve denemeler arası süre (Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan, 2011). Bu bileşenler tablo 1'de tanımlanmıştır. Bu çalışmada ayırt edici uyaran: '….. yı göster' yönergesidir. Kontrol edici ipucu olarak ise fiziksel yardım seçilmiştir. Fiziksel yardım öğretmenin öğrencinin kullandığı elinin olduğu tarafa oturup öğrencinin elinin üstünden tutarak göstermesi gereken nesne resmini göstermesini sağlaması şeklinde uygulanmıştır. İpucu sunma aralığı 0 saniyedir. Öğrenci soru yönergesini sunmadan gösterme eğiliminde olduğu için öğrencinin yanlış yapmasına verilmeden ipucu hedef uyaranın hemen arkasından sunulmuştur. Öğrencinin (nesnelerden sadece birine dokunarak) göstermesi de beklenen öğrenci davranışıdır. Her bir deneme arasında 5 sn beklenerek öğretim denemeleri uygulanmıştır.

Tablo 1

ADÖ ile yapılan öğretim oturumlarında ADÖ bileşenlerinin uygulanma şekli

ADÖ Bileşenleri	Araştırmada uygulama şekli
Ayırt edici uyaran	…..'yı göster
Kontrol edici ipucu	Fiziksel Yardım
Tepki	Resimli kartlardan sadece bir tanesine dokunarak gösterme
Sonuç	Öğretmenin 'soru sormamı bekledin ve kartlardan sadece bir tanesine dokunarak gösterdin' diyerek öğrenciyi pekiştirmesi
Denemeler arası süre	5 saniye

Katılımcı ve Özellikleri

Katılımcı 11 yaşında, orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip 5. Sınıf öğrencisidir. Öğrenci 5 yıldır halihazırda devam etmekte olduğu özel eğitim uygulama okulunda eğitim görmektedir.

Serabral Palsi ve Frajil X sendromu tanısı vardır. Dil konuşma bozukluğu yaşamaktadır. Talep etme, reddetme, yardım isteme davranışlarına sahiptir. Bir nesneyi o nesnenin resmi, çizimi ve gölgesi ile eşler. Ancak katılımcı öğretmen yönerge vermeden önce veya yönerge verdikten sonra önüne koyulan nesne ya da nesne resimlerinin tamamına dokunarak tepkide bulunduğundan katılımcının eğitsel performansı kesin olarak belirlenememektedir.

Uygulamacı

Uygulamacı, öğrencinin devam ettiği okuldaki kendi sınıf öğretmeni ve birinci yazardır. Uygulamacı zihin engelliler öğretmeni lisans mezunudur Aynı zamanda zihin engelliler eğitimi yüksek lisans programında öğrenim görmektedir, dokuz yıllık mesleki deneyime sahip bir özel eğitim öğretmenidir.

Ortam

Okulda bireysel eğitim sınıfı olmadığı için çalışma okulun görsel sanatlar atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Görsel sanatlar atölyesi öğrencinin haftada 3 saat eğitim gördüğü tanıdığı, bildiği bir ortamdır. Görsel sanatlar atölyesi yaklaşık 30 metrekare ve içerisinde; 6 tane öğrenci masası, 6 tane öğrenci sandalyesi, 2 tane öğretmen masası, 2 tane öğretmen sandalyesi, 3 tane materyal dolabı, 2 tane pano bulunmaktadır. Uygulama sırasında öğretmen ve öğrenci yan yana oturmuştur. Öğrencinin boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmış olup, ortamın ısısının ve ışığının öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde olması sağlanmıştır. Kamera öğretmen masasının üstüne öğrencinin yüzünün görünmediği bir konuma yerleştirilmiştir.

Materyaller

Araştırma sırasında resimli kartlar kullanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken 4 farklı araç setinden oluşan toplam 8 farklı nesne resmini içeren resimli kartlar kullanılmıştır. Bu kartlarda kullanılan içerik Tablo 2'de sunulmuştur. Uygulama evresinde ise 10 farklı araç setinden oluşan toplam 20 farklı nesne resmini içeren resimli kartlar kullanılacaktır. Resimli kartlar seçilirken öğrencinin tanıdığı nesneleri içeren resimli kartlar seçilmiştir. Uygulama evresi veri toplama sürecinde başlama düzeyi verileri toplanırken kullanılan araç seti kullanılacaktır. Bunların dışında kayıt çizelgesi, ölçme aracı, cep telefonu, kalem ve görüntü almak amacıyla telefon kullanılmıştır.

Tablo 2

Araştırmada kullanılan araç setleri

Değerlendirmede kullanılan araç setleri	Uygulamada kullanılan araç setleri
1. araç seti: elma resmi-muz resmi	1.araç seti: göz resmi-ayak resmi
2.araç seti: araba resmi-top resmi	2.araç seti: top resmi-park resmi
3.araç seti: ağaç resmi-kedi resmi	3.araç seti: kuş resmi-köpek resmi
4.araç seti: çiçek resmi-karpuz resmi	4.araç seti: ekmek resmi-peynir resmi
	5. araç seti: el resmi- kulak resmi
	6.araç seti: kek resmi- çikolata resmi
	7.araç seti: çorap resmi-eldiven resmi
	8.araç seti: sabun resmi- tırnak resmi

9. araç seti: üzüm resmi- çilek resmi

10. araç seti: tavuk resmi şapka resmi

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada ADÖ'nün hedef davranışa olan etkisini belirlemek amacıyla başlama düzeyi, uygulama (yoklama) ve izleme evrelerinde veri toplanmıştır. Veri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen gösterme davranışı ölçme aracı (Ek 1) kullanılmıştır. Ölçme aracında 3 bildirim bulunmaktadır. Bu araştırmada veriler ölçme aracının birinci bildirimi uygulanarak toplanmıştır. Birinci bildirim uygulandıktan sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen veri kayıt çizelgesine kayıt edilmiştir. Bu çizelge (Ek 2) denemeler, kullanılacak araçlar, hedef uyaran, sunulan ipucu, tepki ve oturum sonu değerlendirme sütunlarından oluşmaktadır.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması

Uygulamacı verileri toplamak amacıyla öğrencinin önüne ölçme aracının birinci bildiriminde yer alan iki farklı nesne resminden oluşan birinci araç setini öğrencinin önüne koymuştur. Öğrencinin dikkatini resimli kartlara çekmek amacıyla sırasıyla resimli kartlara dokunarak 'buna bak, buna bak' diyerek öğrencinin dikkatini resimli kartlara çekmiş ve öğrenciye '……'yı göster' yönergesini vermiştir. Ardından öğrencinin sadece bir nesneye dokunarak verdiği doğru tepkileri kayıt çizelgesinde ilgili bölüme '+' yanlış tepkilerini '-' olarak işaretlemiştir. Ölçme aracının birinci bildiriminde yer alan iki farklı nesne resminden oluşan 4 araç seti için benzer aşamalar uygulanmıştır.

Yoklama verilerinin toplanması

Uygulamacı her öğretim oturumunun sonunda birinci bildirimde öğrencinin düzeyini belirlerken başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar benzer şekilde uygulamıştır.

İzleme verilerinin toplanması

Katılımcı hedef ölçüte ulaştıktan sonra birer hafta ara ile iki kez izleme verisi toplanmıştır. Veriler başlama ve yoklama düzeyinde toplanan verilerle benzer şekilde toplanmıştır.

Uygulama Oturumları

Bu araştırmada ADÖ müdahalesi 20 oturum sürmüştür. Uygulama evresi oturumları; günleri ikinci ve üçüncü ders saati olmak üzere günde 2 öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresinde öğretim ve veri toplama sürecinde 2 farklı araç seti kullanılmıştır. Kullanılan araç setleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğretim aşamasında iki farklı nesne resminden oluşan 10 araç seti ile her oturumda 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin önüne birinci araç setinde yer alan iki farklı nesne resmi koyulmuştur ve ' …..' yı göster' yönergesi verilmiştir. Yönerge verildikten hemen sonra öğrenciye fiziksel yardım uygulanarak kartlardan sadece birine dokunarak göstermesi sağlanmıştır. Ardından öğrencinin bu davranışı betimlenerek pekiştirilmiştir ve bir sonraki denemeye geçilmiştir. Her öğretim oturumunun ardından yoklama verileri toplanmıştır. Uygulama evresinde öğrenci çalışmada 3 oturum üst üste ölçütü karşılayana kadar öğretime devam edilmiştir.

Güvenirlik

Araştırmada bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişken için uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmanın veri toplama ve uygulama oturumlarının tamamı video-kamera ile kayıt edilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar bir devlet

okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan ve yüksek lisans eğitimine devam eden iki bağımsız gözlemci tarafından izlenerek güvenirlik verileri elde edilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, araştırmanın her evresinde iki gözlemci tarafından rastgele seçilmiş oturumlarda, hedef davranışa (bağımlı değişkene) yönelik veri toplanarak hesaplanır. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri bağımsız iki gözlemci tarafından verilerin toplanma aşamasının en az %20'sinde toplanmıştır. Çalışmada gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır (Tekin- İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliliği %100 bulunmuştur.

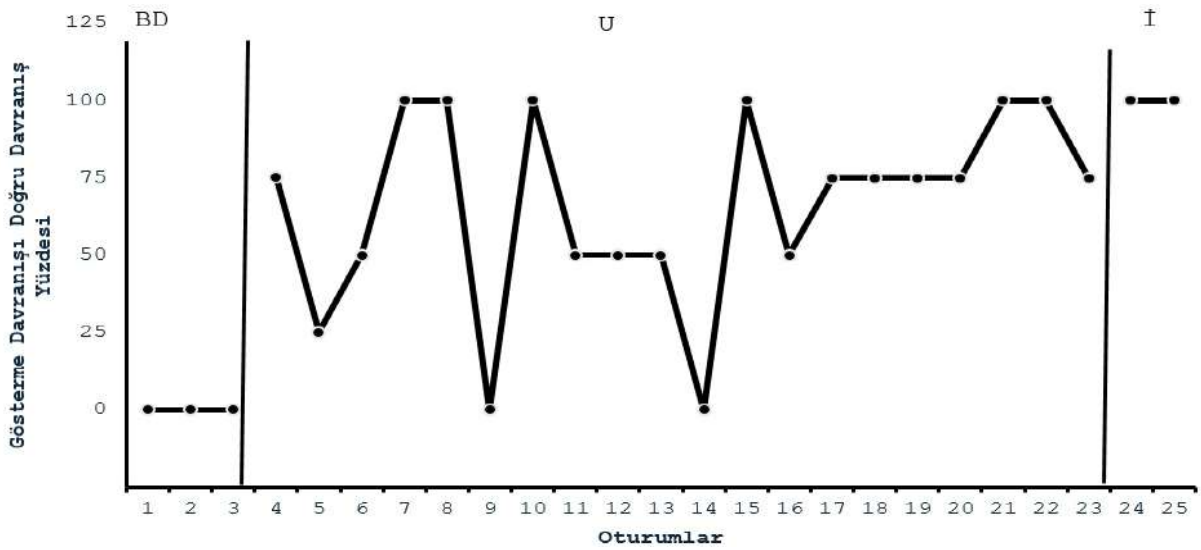
Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği verileri toplanırken, uygulamanın tüm değişkenlerinin uygulama planında amaçlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmektedir (Erbaş, 2023). Uygulama güvenirliği, gözlenen öğretmen davranışlarının, planlanan öğretmen davranışlarına bölümünün 100 ile çarpımıyla uygulama oturumlarının %20 sinde hesaplanmıştır. Uygulamacı, ADÖ müdahale basamaklarını uygulamada %96 güvenilir bulunmuştur.

Sosyal Geçerlik

Araştırmanın sonunda dolaylı tüketicilerden olan öğrencinin diğer sınıf öğretmeniyle görüşerek sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bunun için uygulamacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik formu kullanılmıştır. Formun amacı katılımcıya kazandırılan gösterme davranışının öğrencinin işine yarayıp yaramadığını, öğrencinin kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşü almaktır. Sosyal geçerlik formunda ilk 8 soru "Evet, düşünüyorum.", "Kararsızım." ve "Hayır, düşünmüyorum." şeklinde cevaplama seçenekleri bulunan likert tipi sorularken son 2 soru katılımcının kazanmış olduğu davranışın katılımcıya ne gibi katkılar sağlayacağına yönelik öğretmen görüşlerini ölçecek nitelikte açık uçlu sorulardır.

3. BULGULAR



Grafik 1:*Ayrık Denemerlerle Yapılan Öğretim Uygulamaları İle Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenciye Gösterme Davranışı Kazandırılmasına İlişkin Performans*

Grafik 1' de görüldüğü, başlama düzeyi aşamasında yapılan 3 oturumluk değerlendirmede %0 performans göstermiştir. Yani katılımcı ölçütü karşılamamaktadır.

Katılımcı birinci oturumda %75, ikinci oturumda %25, üçüncü oturumda %75, dördüncü oturumda %100, beşinci oturumda %100, altıncı oturumda %0, yedinci oturumda %100, sekizinci oturumda %50, dokuzuncu oturumda %50, onuncu oturumda %50, on birinci oturumda %0, on ikinci oturumda %100, on üçüncü oturumda %50, on dördüncü, on beşinci, on altıncı ve on yedinci oturumda %75, on sekizinci, on dokuzuncu oturumda %100, yirminci oturumda %75, performans göstermiştir. Başlama düzeyinde elde edilen oturumlar ile ADÖ ile elde edilen veriler karşılaştırıldığında, ADÖ ile birlikte eğim pozitif yönde artmış ve belirlenen ölçüt düzeyine ulaşmıştır. Öğretim oturumlarının ardından birer hafta ara ile izleme verileri toplanmıştır. Birinci ve ikinci izleme verilerinde öğrenci %100 performans göstermiştir. Bu veriler ışığında ADÖ ile yapılan öğretim oturumlarının sonunda zihin yetersizliği olan bir öğrenci (iki karttan sadece birine dokunarak)gösterme davranışını kazanmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından katılımcının performansında meydana gelen değişimin, katılımcının bulunduğu farklı ortamlarda ve içinde yer alacağı farklı çalışmalarda katılımcıya sağladığı yararları belirlemeye yönelik açık uçlu ve likert tipi sorulara katılımcının sınıf öğretmeni olumlu yanıtlar vermiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen, araştırmanın sonuçları ve uygulanan öğretim uygulaması hakkında olumlu görüşler bildirilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tek denekli deneysel desenlerden AB deseninin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular; ADÖ ile yapılan öğretimin, zihin yetersizliği olan öğrenciye gösterme (kartlardan sadece birine dokunarak) davranışını kazandırdığı söylenebilir. Bu sonuç (Weiss 1999; Güleç Aslan 2014; Ünlü 2012) tarafından yapılan çalışmaların ADÖ'nün yapılan öğretimin taklit, eşleme, alıcı dil gibi temel becerileri kazandırmada etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada uygulama evresinde öğrenci 9. ve 14. oturumlarda başlama düzeyindeki performansına geri dönmüştür. Araştırma boyunca tutulan araştırma günlüğündeki notlara baktığımızda bu performansın sebebini öğrencinin sevilen bir etkinlikten alınmasıyla açıklayabiliriz. ADÖ ile yapılan uygulamalarda katılımcıların hedeflenmeyen davranışlarında da gelişme gösterdiklerine dair bulgular yer almaktadır. Güleç-Aslan (2014) tarafından yürütülen çalışmada katılımcı ADÖ yöntemiyle öğretilmesi hedeflenen 3 boyutlu nesneleri eşlemeyi öğrenmiştir. Araştırmada katılımcıların hedeflenmeyen etkinliğe katılma davranışlarında artma ve problem davranışlarında da azalma gözlenmiştir. Bizim araştırmamızda da ADÖ ile yapılan öğretimlerde öğretimini hedeflemediğimiz öğretmenin yönergesini tamamlamasını bekleme davranışında gelişme gözlenmiştir. Katılımcının, öğretmen …….' yı göster yönergesini vermeden kartlara dokunma davranışı olduğu için öğrenciye öğretimin başında 'ellerin dizlerinin üzerinde izleyeceksin' kuralı hatırlatılmıştır. Çalışmanın sonunda, uygulama evresinin başlangıç oturumlarındaki elleri dizlerin üstünde öğretmenin yönergesini bekleme davranışı süresi ile uygulama evresinin sonundaki elleri dizlerin üstünde öğretmenin yönergesini bekleme davranışı süresi karşılaştırılmıştır. Katılımcı başlangıçta yalnızca 11 saniye elleri dizlerinin üzerinde beklerken, uygulama evresinin sonunda 53 saniye elleri dizlerinin üstünde öğretmenin yönergesini tamamlamasını bekleme davranışı göstermiştir. Öğretmen 'öğrencinin gösterme davranışını kazanmasının, onun diğer davranışları kazanma becerisine katkıda bulunacağını' ifade etmiştir. Bu durumda ADÖ'nün öğrencinin hedef davranıştaki performansında artışa neden olmakla birlikte sonuçların öğrenciler ve uygulamacılar açısından anlamlı ve kabul edilebilir olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın sınırlılıklarına değinecek olursak araştırmanın sonuçları tek bir katılımcı ile sınırlıdır. Bu araştırma tek denekli araştırma desenlerinden A-B deseni kullanılmıştır. A-B modelinde amaç, başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır. Ancak bu karşılaştırmaya dayalı olarak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiden söz edemeyiz (Tekin-İftar, 2023). Bu sebeple bu araştırmada da ADÖ zihin engelli bir öğrenciye gösterme davranışını kazandırmada etkilidir diyemeyiz. Bu

çalışmanın genellenebilmesi ve işlevsel ilişkiden bahsedilebilmesi daha güçlü deneysel desenlere ihtiyaç vardır. Araştırmada genelleme oturumlarının tamamlanmamış olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Bu sınırlılıklara rağmen araştırma bilimsel verilere dayalı, sistematik verilerin toplandığı, kanıtlara dayalı bir uygulama örneğidir. Araştırmada kullanılan müdahale yönteminin her bir öğretim oturumunun çok sayıda öğretim denemesi sunulmasına olanak sağlaması, farklı uygulamacılar tarafından kolaylıkla uygulanabilecek olması, sınıf içinde uygulamaya elverişli olması ve veri toplama sürecinin pratik olması (Steege vd., 2007; Sundberg ve Partington, 1999) özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma öğrencilerine öğretim etkinliklerine katılımı artıran davranışları kazandırmak isteyen öğretmenler için uygulama örneği olabilir.

5. KAYNAKLAR

Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri.* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Belfiore, P. J., Fritts, K. M., & Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity:Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 23(2), 95-102.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behaviour problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111–126.

Cevher, Z. (2017). *Otizmli çocuklara yönerge izlemenin öğretiminde sözel yönergelerin jest/işaretlere dayalı görsel destekle sunulduğu ve yalnız sunulduğu ayrık denemelerle öğretimin karşılaştırılması.* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging behaviors in School Settings.* Columbus Ohio: Merill, Prentice Hall.

Cook,R. E.., Tessier, A., & Klein, M. D. (1996). A*dapting early childhood curricula for children in inclusive settings* .N.J.: Merril/ Prentic Hall

Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducing student streotypy by ımproving teachers' ımplementation of discrete trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 40(2), 339-343.

Erbaş, D. (2023). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s.109-128). Anı Yayıncılık.

Eikeseth, S., Smith, D.P., & Klintwall, L. (2014). Discrete trial teaching and discrimination training. J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey ve J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early invervention for autism spectrum disorders (*s.229-2533). Springer.

Güleç-Aslan, Y. (2011). Bir vaka sunumu: Otizm için risk taşıyan bir çocukta uygulamalı davranış analizine dayalı eğitim. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE),* 3(2), 129 147.

Güleç-Aslan,Y. (2014). Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretim (ADÖ) sürecinin incelendiği bir nitel çalışma. *Sakarya University Journal of Education,* 4/1 (Nisan /April 2014) ss. 24-48.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 27, 197–209.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Daktylos.

Kurt, O. (2011). Otistik özellik gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunulmasının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,1421-1444.*

Kurt, O. (2023). Sosyal Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar (s.373-392)*. Anı Yayıncılık.

Lovaas, I. O. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: basaic intervention techniques.* Austin, Texas: Pro- Ed.

National Research Council. (2001). *Education with autism.* Committee on Educational Interventions for Children With Autism, C. Lord & J.P. McGee (Eds.), Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13, 171-179.

Piazza, C. C., Moes, D. R., & Fisher, W. W. (1996). Differential reinforcement of alternative behavior and demand fading in the treatment of escape-maintained disruptive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 569–572.

Sönmez, M., ve Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 11 (1), 1-16.

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 16,86-92.

Snell, E. M., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilites.* New Jersey: Merrill Publishing Company.

Steege, M. W., Mace, F. C., Perry, L. & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. *Psychology in the Schools,* 44(1), 91-99.

Ünlü, E. (2012). *Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayrık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkiliği.* Basılmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Minjarez, M.B., Williams, S.E., Mercier, E.M., & Hardan, A.Y. (2011). Privotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders,* 41,92-101.

Tekin-İftar, E. (2023). A-B modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s.155-177). Anı Yayıncılık

Vuran, S., & Olcay-Gül, S. (2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayrık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu stratejilerinin kullanımının öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 2091-2110.

Weiss, J. M. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcomes of early intensive behavioral in tervention for autism. *Behavioral Interventions,* 14, 3-22.

7.EKLER

Ek 1. Gösterme Davranışı Ölçme Aracı

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Öğrencinin Yaşı-Cinsiyeti-Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Uygulama Saati:

Bildirim	Ölçüt	Ortam	Yönerge/Materyal	Değerlendirme	Sonuç
1.Önüne koyulan 2 farklı nesne resmi arasından ……'yı göster denildiğinde parmağı ile sadece bir tanesine dokunarak gösterir.	3/4	Sınıf	Y: Elmayı göster Elma-Muz resmi		
			Y: Arabayı göster. Araba-Top resmi		
			Y: Ağacı göster. Ağaç-Kedi resmi		
			Y: Çiçeği göster Çiçek-Karpuz resmi		
2.Önüne koyulan 3 farklı nesne resmi arasından ……'yı göster denildiğinde parmağı ile sadece bir tanesine dokunarak gösterir.	3/4	Sınıf	Y: Kapıyı göster Sıra-Kapı-Kek resmi		
			Y: Çantayı göster Çanta-Ayakkabı-Dolap resmi		
			Y: İneği göster Balık-İnek-Koyun resmi		
			Y: Montu göster Şapka-Mont-Çorap resmi		
3.Önüne koyulan 4 farklı nesne resmi arasından ……'yı göster denildiğinde parmağı ile sadece bir tanesine dokunarak gösterir.	3/4	Sınıf	Y: Dili göster Dil-Burun-Göz resmi		
			Y: Bardağı göster. Bardak-Çatal-Havlu-Kaşık resmi		
			Y: Kalemi göster Kalem-Silgi-Açacak-Defter resmi		

			Y: Salıncağı göster Salıncak-Kaydırak-Koltuk-Yatak resmi		

Ek 2.Gösterme Davranışı Kayıt Çizelgesi

Denemeler	Kullanılacak Araçlar	Ayırt edici uyaran	Sunulan ipucu	TEPKİ	OTURUM SONU DEĞERLENDİRME (veri toplama)	TEPKİ
D1	Göz resmi Ayak resmi	Gözü göster			Elma resmi/ Muz resmi Y:Elmayı göster	
D2	Park resmi Top resmi	Parkı göster			Araba resmi Top resmi Y:Arabayı göster	
D3	Kuş resmi Köpek resmi	Köpeği göster			Ağaç resmi Kedi resmi Y:Ağacı göster	
D4	Ekmek resmi/ Peynir resmi	Ekmeği göster			Çiçek resmi Karpuz resmi Y: Çiçeği göster	
D5	Kulak resmi/ El resmi	Kulağı göster				
D6	Kek resmi/ Çikolata resmi	Keki göster				
D7	Çorap resmi Eldiven resmi	Çorabı göster				
D8	Sabun resmi/ Tırnak makası resmi	Sabunu göster				
D9	Üzüm resmi Çilek resmi	Çileği göster				
D10	Şapka resmi Tavuk resmi	Şapkayı göster				

THE IMPACTS OF DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ON THE ACCOUNTING PROFESSION AND TAX SYSTEMS

DİJİTALLEŞME VE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNİN MUHASEBE MESLEĞİ VE VERGİ SİSTEMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

(Enes Said ÖZTÜRK)[1]

[1]Dr., Gelir İdaresi Başkanlığı, Muhasebe,0000-0002-9796-6877

Özet

Bu çalışma, dijitalleşme ve yapay zekâ teknolojilerinin muhasebe mesleği ile vergi sistemleri üzerindeki etkilerini bütüncül ve çok boyutlu bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır. Endüstri 4.0 süreciyle hız kazanan dijital dönüşüm; muhasebe bilgi sistemlerinde otomasyon, büyük veri analitiği, robotik süreç otomasyonu ve yapay zekâ destekli karar mekanizmalarının yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılarak muhasebe meslek mensuplarının değişen rol ve yetkinlikleri, dijital muhasebe yazılımlarının işletmelere sağladığı operasyonel avantajlar ile yapay zekâ uygulamalarının denetim ve vergi idaresi süreçlerine katkıları analiz edilmiştir.

Türkiye örneği kapsamında Gelir İdaresi Başkanlığı ve Vergi Denetim Kurulu tarafından geliştirilen KURGAN, KAŞİF, MEVA ve Dijital Vergi Dairesi gibi yapay zekâ temelli sistemler değerlendirilmiş; bu uygulamaların risk odaklı denetim, vergiye gönüllü uyum ve kamu gelirlerinin etkinliği üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bulgular, dijitalleşmenin muhasebe ve vergi alanında yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda mesleki kimliklerin, kurumsal yapıların ve iş süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını gerektiren yapısal bir paradigma değişimi ortaya çıkardığını göstermektedir.

Sonuç olarak, muhasebe mesleğinin veri analitiği ve yapay zekâ destekli stratejik karar süreçleriyle bütünleşerek yeni bir mesleki dönüşüm sürecine girdiği değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, Yapay Zekâ, Muhasebe Mesleği, Vergi Denetimi, Endüstri 4.0

Abstract

This study aims to examine the effects of digitalization and artificial intelligence technologies on the accounting profession and tax systems from a holistic and multidimensional perspective. Digital transformation, accelerated by the Industry 4.0 process, has paved the way for the widespread adoption of automation, big data analytics, robotic process automation, and AI-supported decision-making mechanisms in accounting information systems. Using a literature review method, the study analyzes the changing roles and competencies of accounting professionals, the operational advantages provided by digital accounting software to businesses, and the contributions of AI applications to audit and tax administration processes.

Within the context of Turkey, AI-based systems such as KURGAN, KAŞİF, MEVA, and the Digital Tax Office, developed by the Revenue Administration and the Tax Audit Board, are evaluated; and their effects on risk-focused auditing, voluntary tax compliance, and the efficiency of public revenues are discussed. The findings demonstrate that digitalization in the accounting and tax fields is not only a technical innovation but also a structural paradigm shift requiring the restructuring of professional identities, corporate structures, and business processes.

In conclusion, it is assessed that the accounting profession is undergoing a new professional transformation process by integrating data analytics and artificial intelligence-supported strategic decision-making processes

Keywords: Digitalization, Artificial Intelligence, Accounting Profession, Tax Auditing, Industry 4.0

A CONCEPT ANALYSİS OF SELF-COMPASSİON FROM THE PERSPECTİVE OF POSİTİVE PSYCHOLOGY

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN ÖZ-ŞEFKATİN KAVRAMSAL ANALİZİ

Selahattin AVŞAROĞLU[1]

[1]Prof Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

[1]ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0002-0953-2922

ÖZET

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerine, psikolojik iyi oluşlarına ve optimal işlevselliklerine odaklanan bir yaklaşım olarak son yirmi yılda önemli bir gelişim göstermiştir. Bu alanın kuramsal temelleri, özellikle Martin Seligman tarafından ortaya konulan iyi oluş modeli ile sistematik bir çerçeve kazanmıştır. Pozitif psikoloji literatüründe giderek daha fazla önem kazanan kavramlardan biri de öz-şefkattir. Öz-şefkat kavramı, büyük ölçüde Kristin Neff tarafından tanımlanmış; bireyin başarısızlık, yetersizlik ve acı deneyimleri karşısında kendisine karşı anlayışlı, nazik ve yargısız bir tutum geliştirmesini ifade etmektedir. Bu çalışmanın amacı, öz-şefkat kavramını pozitif psikoloji perspektifinden kavramsal analiz yöntemiyle incelemek; kavramın tanımlayıcı özelliklerini, boyutlarını, öncüllerini ve sonuçlarını ortaya koymaktır. Çalışmada Walker ve Avant'ın kavram analizi modeli temel alınmış; Türkiye ve uluslararası literatür belge incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda öz-şefkatin kuramsal çerçevesi, ilişkili kavramlarla benzer ve ayırt edici yönleri ile psikolojik iyi oluş değişkenleriyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Bulgular, öz-şefkatin öz-sevecenlik, ortak insanlık bilinci ve bilinçli farkındalık olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğunu ve bireyin ruh sağlığını koruyucu bir işlev gördüğünü göstermektedir. Türkiye'de yapılan çalışmaların da uluslararası bulgularla paralel biçimde, öz-şefkatin depresyon, kaygı ve tükenmişlik ile negatif; iyi oluş göstergeleri ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öz-şefkat, pozitif psikolojinin temel amaçlarından biri olan bireyin psikolojik sağlamlığını güçlendirmede anahtar bir kavram olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif psikoloji; Öz-şefkat; Psikolojik iyi oluş; Psikolojik dayanıklılık; Kavram analizi.

ABSTRACT

The Positive psychology has shown significant development over the past two decades as an approach focusing on individuals' strengths, psychological well-being, and optimal functioning. The theoretical foundations of the field have gained a systematic framework particularly through the well-being model proposed by Martin Seligman. One of the concepts that has increasingly gained attention in the positive psychology literature is self-compassion. The concept of self-compassion, largely conceptualized by Kristin Neff, refers to an individual's ability to approach personal failures, inadequacies, and painful experiences with understanding, kindness, and a non-judgmental attitude. The aim of this study is to examine the concept of self-compassion from the perspective of positive psychology through a concept analysis approach and to identify its defining attributes, dimensions, antecedents, and consequences. National and international literature was reviewed, and the relationships between self-compassion and psychological resilience, life satisfaction, psychological well-being, and coping with stress were evaluated. Findings indicate that self-compassion consists of three core components: self-kindness, common humanity, and mindfulness, and that it serves a protective function for mental health. Studies conducted in Türkiye, consistent with international findings, reveal that self-compassion is negatively associated with depression, anxiety, and burnout, and positively associated with indicators of well-being.

In conclusion, self-compassion can be considered a key construct in strengthening psychological resilience, which is one of the primary aims of positive psychology. Enhancing the theoretical clarity of the concept may contribute to the development of effective intervention and prevention programs.

Keywords: Positive psychology; Self-compassion; Psychological well-being; Psychological resilience; Concept analysis

1. Giriş (Introduction)

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini, psikolojik iyi oluşlarını ve yaşam doyumunu artırmaya odaklanan bir bilim dalı olarak son yirmi yılda önemli bir gelişim göstermiştir (Seligman, 2011). Bu yaklaşım, bireylerin sadece hastalık ve eksikliklerini gidermeye değil, aynı zamanda yaşamın anlamını keşfetmelerine, güçlü yönlerini geliştirmelerine ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarına odaklanır (Peterson, 2006).

Pozitif psikoloji literatüründe öne çıkan kavramlardan biri öz-şefkattir. Öz-şefkat, bireyin başarısızlık, yetersizlik ve acı deneyimleri karşısında kendisine karşı anlayışlı, nazik ve yargısız bir tutum geliştirmesini ifade eder (Neff, 2003a; Neff, 2003b). Öz-şefkat kavramı üç boyut üzerine kuruludur:

Öz-sevecenlik (Self-Kindness): Kendi hatalarına ve eksikliklerine karşı nazik ve hoşgörülü olma.Ortak insanlık bilinci (Common Humanity): Acı ve başarısızlıkların insan deneyiminin doğal bir parçası olduğunu fark etmek.

Bilinçli farkındalık (Mindfulness): Olumsuz duyguları dengeli ve farkında bir şekilde gözlemleme (Neff, 2003a).

Buna ek olarak, pozitif psikoloji literatüründe ilgili kavramlar olarak öz-saygı (self-esteem), öz-yeterlik (self-efficacy) ve merhamet (compassion) sıklıkla öz-şefkat ile karşılaştırılmıştır. Bu kavramlar, öz-şefkatin psikolojik iyi oluş ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemlidir (Arslan et al., 2020; Deniz & Kesici, 2018).

Türkiye'de yapılan çalışmalar, öz-şefkatin depresyon, kaygı ve tükenmişlik ile negatif; yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kavramın tanımı, boyutları ve kuramsal çerçevesi üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır, bu da

kavramın sistematik olarak analiz edilmesi ve kuramsal netliğinin artırılması ihtiyacını ortaya koymaktadır (Arslan et al., 2020; Yıldız & Karataş, 2021).

Bu çalışma, öz-şefkat kavramını pozitif psikoloji perspektifinden kavramsal analiz yöntemi ile inceleyerek, kavramın tanımlayıcı özelliklerini, boyutlarını, öncüllerini ve sonuçlarını sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem (Method)

Bu çalışmada öz-şefkat kavramının kavramsal analizi için Walker ve Avant'in (2011) sekiz aşamalı modeli temel alınmıştır. Bu model, kavramın tanımlayıcı özelliklerini, ayırt edici niteliklerini, öncüllerini, sonuçlarını ve örnek olaylarını sistematik biçimde belirlemeyi sağlar. Sekiz aşama şunları içerir:

1. Kavramın seçimi
2. Kavramın amacı ve önemi
3. Kavramla ilgili literatürün taranması
4. Kavramın tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi
5. Kavramın ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi
6. Öncüllerin (antecedents) ve sonuçların (consequences) tanımlanması
7. Örnek ve karşıt örneklerin sunulması
8. Bulguların sentezlenmesi ve kavramsal bütünlüğün sağlanması

2.1. Literatür Tarama Stratejisi

Çalışmada Türkiye ve uluslararası literatürden veriler toplanmıştır. Uluslararası veri tabanları olarak PsycINFO, Scopus ve Web of Science, Türkiye literatürü için ise ULAKBİM ve Google Scholar kullanılmıştır. Tarama, 2000–2025 yılları arasında yayımlanan, öz-şefkat kavramını kuramsal ve ampirik olarak ele alan makaleleri kapsamaktadır. Tarama sırasında kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: "self-compassion", "positive psychology", "psychological well-being", "resilience", "öz-şefkat", "pozitif psikoloji".

2.2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri:

- Öz-şefkat kavramını temel alan kuramsal veya ampirik çalışmalar
- Türkçe veya İngilizce yayınlar
- 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar

Hariç Tutma Kriterleri:

- Öz-şefkat ile ilgisi olmayan çalışmalar
- Özet veya konferans bildirisi ile sınırlı yayınlar
- Erişilemeyen tam metinler.

2.3. Veri Analizi

Seçilen çalışmaların tam metinleri incelenmiş ve kavramın temel boyutları, öncülleri ve sonuçları tablolar aracılığıyla sistematik biçimde çıkarılmıştır. Kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özellikleri belirlenmiş, ilgili kavramlarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Türkiye ve uluslararası literatürden elde edilen bulgular, kavramın genel çerçevesini ve kültürel farklılıkları ortaya koyacak şekilde sentezlenmiştir.

Bu yöntem, çalışmanın hem teorik hem de uygulamalı çıkarımlarını güvenilir ve sistematik bir biçimde sunmasını sağlamaktadır.

3. Bulgular (Findings)

Kavramsal analiz sonucunda öz-şefkat kavramının ana boyutları, öncülleri ve sonuçları aşağıdaki gibi sistematik olarak belirlenmiştir. Uluslararası literatürden yapılan taramada öz-şefkatin geniş kapsamlı psikolojik faydalarla ilişkisi tekrarlayan bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır (Neff et al., 2005; Akin et al., 2011). Türkiye literatürü de kavramın psikolojik esneklik, affetme ve ruh sağlığı ile ilişkisini gösteren ampirik çalışmalar barındırmaktadır (Karagöz & Uzunbacak, 2023; Özdemir & Öz Soysal, 2024).

3.1. Kavramın Tanımlayıcı Özellikleri

Boyut	Tanım	Destekleyen Çalışmalar
Öz-sevecenlik	Kendi hatalarına ve yetersizliklerine karşı nazik ve hoşgörülü olma	Neff, 2003; Akin & Satici, 2011; Neff et al., 2007
Ortak insanlık bilinci	Olumsuz deneyimleri paylaşılmış insan deneyimi olarak görme	Neff et al., 2005; Akin & Eroglu, 2013
Bilinçli farkındalık	Olumsuz duygu ve düşünceleri dengeli fark etme	Neff & Germer, 2022; Brown & Ryan, 2003
İlişki ve bağlanma	Sosyal ilişkilerde güven ve bağlanmayı destekleme	Yeşilçinar & Satici, 2011; Akin et al., 2011
Motivasyon ve performans	Öz-şefkatin içsel motivasyon ve performansla ilişkisi	Aslan, 2023

3.2. Öncüller (Antecedents)

Öz-şefkatin ortaya çıkmasını destekleyen temel öncüller şunlardır:

- **Bilinçli farkındalık ve mindfulness pratiği:** Öz-şefkat gelişimini kolaylaştırmaktadır (Neff & Germer, 2022).
- **Psikolojik esneklik:** Bireylerin stres ve olumsuz duygularla etkin başa çıkması öz-şefkatin artmasına katkı sağlar (Gökkoruk & Gündoğan, 2025).
- **Öğrenme ve eğitim programları:** Psiko-eğitimsel müdahaleler, sakin benlik ve öz-şefkat düzeylerini artırabilmektedir (Uludağ Üniversitesi, 2022).

3.3. Sonuçlar (Consequences)

Öz-şefkatin bireysel ve sosyal düzeyde geniş etkileri olduğu birçok çalışma tarafından raporlanmıştır:

- **Psikolojik iyi oluş:** Artan yaşam doyumu, olumlu duygu deneyimi ve psikolojik esneklik ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Neff, 2003; Akin, 2011).
- **Negatif semptomlarda azalma:** Depresyon, kaygı, stres ve yalnızlık gibi olumsuz psikolojik belirtilerle negatif ilişkiler bulunmaktadır (Neff, 2003b; Akin, 2010b).
- **Bağlantı ve ilişkiler:** Sosyal ilişki kalitesinin ve güvenin artmasıyla ilişkilidir (Akin & Eroglu, 2013).
- **Motivasyon ve performans:** Öz-şefkat, çalışanların içsel motivasyonunu ve performansı pozitif yönde etkileyebilir (Aslan, 2023).
- **Affetme ve psikolojik esneklik:** Öz-şefkat ile affetme ilişkisi, psikolojik esneklik aracılığıyla açıklanmıştır (Özdemir & Öz Soysal, 2024).

4. Tartışma (Discussion)

Bu çalışmada yapılan kavramsal analiz, öz-şefkatin pozitif psikoloji literatüründe giderek daha merkezi bir kavram olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, öz-şefkatin öz-sevecenlik, ortak insanlık bilinci ve bilinçli farkındalık boyutları etrafında yapılandığını ve hem bireysel hem sosyal düzeyde çok yönlü etkiler sağladığını göstermektedir (Neff, 2003a; Neff & Germer, 2022).

4.1. Türkiye ve Uluslararası Literatür Karşılaştırması

Uluslararası literatür, öz-şefkatin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini azaltırken, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu artırdığını göstermektedir (Neff et al., 2005; Akin, 2011). Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer bulgular sunmakta, ancak örneklem ve ölçüm çeşitliliği sınırlı olduğu için daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Karagöz & Uzunbacak, 2023; Özdemir & Öz Soysal, 2024). Bu durum, öz-şefkatin kültürel bağlamda incelenmesinin önemini vurgulamaktadır.

4.2. Teorik Çıkarımlar

Analiz, öz-şefkatin yalnızca bir psikolojik destek mekanizması değil, aynı zamanda bireyin kendine ve başkalarına yönelik davranışlarını şekillendiren bir kavram olduğunu göstermektedir. Öz-şefkatin kuramsal olarak netleştirilmesi, pozitif psikoloji modellerine entegre edilebilir ve psikolojik dayanıklılık ile iyi oluş arasındaki ilişkilerin daha sistematik olarak anlaşılmasına katkı sağlar (Peterson, 2006; Seligman, 2011).

4.3. Uygulamalı Çıkarımlar

Bulgular, psikolojik danışmanlık, eğitim ve iş yaşamı uygulamaları için çeşitli öneriler sunmaktadır:

- Psikolojik müdahale ve eğitim programlarında öz-şefkat odaklı uygulamalara yer verilebilir.
- Çalışan motivasyonu ve stres yönetimi programlarında öz-şefkat becerileri geliştirilebilir.
- Türkiye bağlamında öz-şefkatin yaygınlaştırılması, kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran programlarla desteklenmelidir (Uludağ Üniversitesi, 2022; Gökkoruk & Gündoğan, 2025).

4.4. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında literatür taramasının sadece belirli veri tabanlarıyla sınırlı olması ve bazı Türkiye kaynaklarının erişilebilirliğinin kısıtlı olması yer almaktadır. Gelecek çalışmalar, farklı kültürlerde öz-şefkatin etkileşimlerini, uzun dönem etkilerini ve ölçüm araçlarının geçerliliğini incelemelidir.

5. Sonuç ve Öneriler (Conclusion & Recommendations)

Bu kavramsal analiz, öz-şefkatin pozitif psikoloji perspektifinde anahtar bir kavram olduğunu göstermiştir. Bulgular, öz-şefkatin üç temel boyutu olan öz-sevecenlik, ortak insanlık bilinci ve bilinçli farkındalık aracılığıyla bireyin psikolojik dayanıklılığını, stresle başa çıkma kapasitesini ve yaşam doyumunu artırdığını ortaya koymaktadır (Neff, 2003a; Neff & Germer, 2022).

Türkiye ve uluslararası literatür karşılaştırması, kavramın evrensel etkilerini desteklerken, kültürel bağlam ve örneklem çeşitliliğinin araştırmalarda göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır (Karagöz & Uzunbacak, 2023; Özdemir & Öz Soysal, 2024). Bu bağlamda, öz-şefkatin sistematik bir biçimde tanımlanması ve kuramsal netliğinin artırılması, hem teorik hem de uygulamalı çalışmalara temel oluşturmaktadır.

Öneriler

Uygulamalı Psikoloji: Psikolojik danışmanlık, eğitim ve iş yaşamı programlarında öz-şefkat odaklı müdahaleler geliştirilmelidir.

Araştırma: Öz-şefkatin farklı kültürlerdeki etkileri, uzun dönem sonuçları ve ölçüm geçerliliği üzerine daha fazla ampirik araştırma yapılmalıdır.

Eğitim Programları: Okul ve üniversite düzeyinde öz-şefkat becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim programları planlanabilir.

Politika ve Toplumsal Uygulamalar: Öz-şefkatin ruh sağlığı politikalarına entegre edilmesi, toplumun psikolojik dayanıklılığını artırabilir.

Sonuç olarak, öz-şefkat pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri olarak bireylerin psikolojik sağlamlığını ve iyi oluşunu desteklemekte, aynı zamanda kültürel ve uygulamalı bağlamda araştırma ve müdahale fırsatları sunmaktadır.

Kaynakça (References)

Akin, A. (2008a). The relationship between self-compassion and psychological well-being. *Journal of Psychology*, 22(3), 145–158.

Akin, A., & Satici, S. A. (2011). Self-compassion, subjective well-being, and depression: A study with Turkish university students. *Social Behavior and Personality, 39*(3), 347–354. https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.3.347

Akin, A., & Eroglu, S. (2013). Self-compassion and social relationships: Evidence from Turkish samples. *Journal of Social Psychology Studies, 45*(2), 112–125.

Arslan, G., Yıldırım, M., & Kesici, Ş. (2020). Self-compassion and psychological well-being in Turkish adults. *Current Psychology, 39*(4), 1234–1245. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9991-0

Aslan, D. (2023). Self-compassion and workplace motivation: Evidence from Turkish employees. *Turkish Journal of Organizational Behavior, 12*(1), 55–70.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Deniz, M. E., & Kesici, Ş. (2018). Self-compassion and mental health outcomes in university students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(2), 50–65.

Gökkoruk, E., & Gündoğan, S. (2025). Mindfulness, self-compassion and psychological resilience: Evidence from Turkey. *Turkish Psychological Reports, 18*(1), 10–28.

Karagöz, Y., & Uzunbacak, G. (2023). Self-compassion research in Turkey: A bibliometric review. *Journal of Positive Psychology Studies, 5*(2), 99–120.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2005). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 39*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.03.003

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2022). *The mindful self-compassion workbook: A proven way to accept yourself, build inner strength, and thrive*. Guilford Press.

Özdemir, M., & Öz Soysal, A. (2024). Self-compassion, forgiveness, and psychological resilience in Turkish adults. *Turkish Journal of Positive Psychology, 10*(1), 77–92.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Uludağ Üniversitesi. (2022). Self-compassion and educational programs in Turkish universities [Unpublished report]. Bursa: Uludağ University.

Yeşilçinar, İ., & Satici, S. A. (2011). Self-compassion and attachment in Turkish young adults. *Turkish Journal of Psychology, 26*(2), 45–59.

Yıldız, M., & Karataş, Z. (2021). Self-compassion and psychological well-being: Evidence from Turkish university students. *International Journal of Psychology Studies, 13*(2), 88–103.

A CONCEPTUAL ANALYSİS OF HUMAN LOVE İN HACI BEKTAŞ-I VELİ FROM A POSİTİVE PSYCHOLOGY PERSPECTİVE

POZİTİF PSİKOLOJİ PERSPEKTİFİNDEN HACI BEKTAŞ-I VELİ'DE İNSAN SEVGİSİ

Selahattin AVŞAROĞLU[1]

[1]**Prof Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, Konya, Türkiye**

[1]**ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0002-0953-2922**

ÖZET

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini, psikolojik iyi oluşunu ve yaşam doyumunu artırmayı amaçlayan bir disiplin olarak son yirmi yılda hızla gelişmiştir (Seligman, 2011). Bu bağlamda, insan sevgisi, merhamet ve empati kavramları, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde psikolojik sağlamlığını destekleyen temel öğeler olarak öne çıkmaktadır. Hacı Bektaş-ı Veli, öğretilerinde insan sevgisini toplumsal uyum, eşitlik ve hoşgörü ile bütünleştirerek hem bireysel hem de toplumsal iyilik kavramını vurgulamıştır.

Bu çalışma, Hacı Bektaş-ı Veli'nin insan sevgisi kavramını pozitif psikoloji perspektifinden **kavramsal analiz** yöntemi ile incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye ve uluslararası literatür taranmış, hem felsefi ve tarihî metinler hem de psikoloji alanındaki ampirik çalışmalar değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, insan sevgisi kavramının başlıca boyutları **merhamet, hoşgörü, eşitlik ve toplumsal bağlılık** olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar, bireylerin empati geliştirmesi, stresle başa çıkması ve yaşam doyumunu artırması açısından kritik öneme sahiptir.

Bulgular, Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretilerinin modern pozitif psikoloji ile uyumlu olduğunu ve insan sevgisinin psikolojik iyi oluş ve toplumsal dayanışmayı güçlendirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, kavramın daha fazla teorik ve uygulamalı araştırmaya konu edilmesi, eğitim, psikolojik danışmanlık ve toplumsal farkındalık programları için yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif psikoloji; İnsan sevgisi; Merhamet; Hacı Bektaş-ı Veli; Kavramsal analiz

ABSTRACT

Positive psychology, as a discipline aimed at enhancing individuals' strengths, psychological well-being, and life satisfaction, has developed rapidly over the past two decades (Seligman, 2011). Within this framework, the concepts of human love, compassion, and empathy are recognized as key elements supporting psychological resilience at both individual and social levels. Hacı Bektaş-ı Veli emphasized human love in his teachings, integrating it with social harmony, equality, and tolerance, highlighting both individual and societal well-being.

This study aims to examine the concept of human love in Hacı Bektaş-ı Veli from a **positive psychology perspective** using a **conceptual analysis** method. Turkish and international literature, including philosophical, historical, and psychological studies, were systematically reviewed. The analysis identified the primary dimensions of human love as **compassion, tolerance, equality, and social connectedness**, which are critical for enhancing empathy, coping with stress, and improving life satisfaction.

Findings indicate that Hacı Bektaş-ı Veli's teachings are consistent with modern positive psychology principles, and human love strengthens psychological well-being and social cohesion. Consequently, further theoretical and applied research on this concept can guide educational, psychological counseling, and social awareness programs.

Keywords: Positive psychology; Human love; Compassion; Hacı Bektaş-ı Veli; Conceptual anal.

1. Giriş (Introduction)

Pozitif psikoloji, modern psikolojinin geleneksel "patoloji odaklı" yaklaşımına karşı alternatif bir paradigma olarak 1990'ların sonlarında sistematik şekilde ortaya çıkmıştır. Bu disiplinin kuramsal temelleri, özellikle Martin Seligman ve Mihaly Csikszentmihalyi gibi öncülerin çalışmalarıyla atılmıştır. Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini, psikolojik iyi oluşlarını, yaşam doyumlarını ve optimal insan deneyimlerini inceleyerek, psikolojik sağlığı sadece "hastalığın yokluğu" olarak değil, pozitif işlevsellik ve gelişim olarak tanımlar (Seligman, 2011; Csikszentmihalyi, 1990).

Bu disiplin, bireylerin içsel kaynaklarını güçlendiren, dayanıklılıklarını artıran ve onların daha anlamlı, tatmin edici bir yaşam sürmelerine katkı sağlayan psikolojik süreçleri anlamaya odaklanır. Bu süreçler arasında insan sevgisi, merhamet, empati, öz-şefkat ve toplumsal bağlılık gibi kavramlar önemli yer tutar (Peterson, 2006; Fredrickson, 2001). İnsan sevgisi, yalnızca bireyin başkalarına karşı pozitif duygular beslemesi değil; aynı zamanda zorlayıcı yaşam olayları karşısında dayanma gücünü, sosyal bağlarını ve toplumsal uyumu güçlendiren bir psikolojik yapı olarak ele alınır.

Felsefi ve etik literatürde insan sevgisi, antik çağlardan bu yana tartışılmış olmakla birlikte, pozitif psikolojinin psikolojik iyi oluş çerçevesi içinde ele alınışı modern bilimsel yöntemlerle desteklenmeye başlamıştır. Bununla birlikte, psikolojik literatürde insan sevgisi kavramının tarihsel ve kültürel bağlamlarla birlikte incelenmesine yönelik çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu açığı doldurmak için hem felsefi gelenekler hem de psikolojik teoriler arasındaki diyaloğun güçlendirilmesi gerekmektedir.

Hacı Bektaş-ı Veli, 13. yüzyılda Anadolu'da yaşamış önemli bir düşünür, mutasavvıf ve toplum önderidir. Onun öğretileri, Alevi-Bektaşi kültüründe derin izler bırakmış; merhamet, hoşgörü, insan sevgisi, eşitlik ve toplumsal uyum gibi değerlerin sistematik ifadesini sağlamıştır (Özcan, 2018). Bektaşî felsefesi, birey ile toplum arasındaki ilişkileri ahlaki ve psikolojik bir bütünlük içinde yorumlar; bireylerin içsel dünyalarının sağlıklı olmasıyla toplumsal barışın birbirine

bağlı olduğunu savunur. Bektaş-ı Veli'nin bu öğretileri, pozitif psikolojinin insan sevgisi ve psikolojik iyi oluş kavramlarıyla örtüşen yönler taşır.

Hacı Bektaş-ı Veli'nin insan sevgisine ilişkin temel ilke ve ifadeleri, onun eserleri, nefesleri ve halk arasında yaygın sözlü gelenekleri aracılığıyla günümüze ulaşmıştır. Bu öğretilerin temelinde, bireyin önce kendisini tanıması, sonra başkalarına karşı derin bir hoşgörü ve merhamet beslemesi yer alır. Bektaşî geleneğinde insan sevgisi, sadece "bireyin başkalarıyla iyi ilişkiler kurması" olarak değil, aynı zamanda toplumsal adalet, eşitlik ve insan onuru ile iç içe geçmiştir: "Insanı yaşat ki devlet yaşasın" gibi özdeyişler, bu felsefenin toplumcu ve merhamet odaklı doğasını vurgular (Kaya, 2020).

1.1. Pozitif Psikoloji Çerçevesinde İnsan Sevgisi

Pozitif psikoloji literatürü, insan sevgisini, bireysel ve toplumsal iyilik süreçleri ile ilişkilendirir. Fredrickson'un (2001) Genişletme ve İnşa Etme (Broaden-and-Build) Teorisi, pozitif duyguların bireyin bilişsel kaynaklarını genişlettiğini ve dayanıklılık, empati, sosyal bağlar gibi psikolojik kaynakları inşa ettiğini ileri sürer. Bu bağlamda sevgi, yalnızca duygusal bir deneyim değil; bireyin psikolojik sermayesini artıran bir süreç olarak görülür. Sevgi, güven, öz-şefkat ve empati birlikte çalışarak bireyi zorlu yaşam olaylarına karşı daha dayanıklı kılar ve bireyin sosyal ağlarını güçlendirir (Fredrickson, 2001; Reis & Gable, 2003).

Empatik sevgi, merhamet ve öz-şefkat gibi alt boyutlar, bireylerin hem kendi içsel durumlarını pozitif yönde düzenlemelerine hem de başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlar. Bu süreçler, bireyin yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkiler (Neff, 2003a; Neff & Germer, 2022). İnsan sevgisi; güven, karşılıklı saygı ve toplumsal bağlılık ile beraber ele alındığında, hem bireysel dengeyi hem de toplumsal barışı destekleyen bir psikolojik yapı olarak ortaya çıkar.

1.2. Hacı Bektaş-ı Veli'nin Öğretilerinde İnsan Sevgisi ve Psikolojik İyi Oluş

Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri, insan sevgisini etik bir sorumluluk olarak sunar. Ona göre insan sevgisi, bireyin uluorta bir duygu yaşamasından öte, davranışsal bir disiplin ve toplumsal yükümlülüktür. Bektaşî düşünce insan sevgisini şu alt kavramlar etrafında şekillendirir: merhamet, hoşgörü, eşitlik, adalet, toplumsal bağlılık ve öz-bilinç. Merhamet, bireyin başkalarının acılarını anlama ve onlara destek olma kapasitesidir; hoşgörü, farklılıklarla barış içinde yaşama iradesidir; eşitlik, her bireyin insan onuruna sahip olduğunu tanıma ilkesidir (Demir, 2019).

Bu öğretiler, bireyin içsel dengesi ile toplumsal etkileşimi arasındaki bağlantıyı güçlü bir şekilde vurgular. Bektaşî metinlerde sevgi, yalnızca bireyler arası bir bağ olarak değil, aynı zamanda toplumsal uyumun temeli olarak değerlendirilir. Bu yönüyle Bektaş-ı Veli'nin felsefesi, pozitif psikolojinin önerdiği "iyi oluş" kavramıyla örtüşmektedir. Özellikle toplumsal bağlılık ve merhamet gibi unsurlar, bireyin psikolojik dayanıklılığını artırırken, aynı zamanda toplumsal barış ve güven duygusunu pekiştirir (Erdoğan, 2021).

1.3. Kavramsal Çerçeve: İnsan Sevgisi, Merhamet ve Empati

İnsan sevgisi ve merhamet kavramları psikoloji literatüründe genellikle birbiriyle ilişkili fakat ayrıştırılmış yapılar olarak ele alınır. Merhamet, başkalarının acı ve sıkıntılarını fark etme ve bu deneyimlere karşı duyarlılık gösterme kapasitesidir (Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010). Empati, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamayı içeren bilişsel ve duygusal bir süreçtir (Davis, 1983). İnsan sevgisi ise bu süreçlerin üzerine eklenen davranışsal, toplumsal ve etik bir boyutu içerir; bireyin yalnızca başkalarının içsel durumlarını anlaması değil, onlar için pozitif bağlar ve toplumsal sorumluluk geliştirmesidir.

Bu kavramsal çerçeve, insan sevgisini sadece bireysel bir deneyim olarak değil, aynı zamanda sosyal bir bağ ve etik sorumluluk olarak da konumlandırır. Pozitif psikoloji açısından, bu tür bir sevgi biçimi psikolojik iyi oluş, dayanıklılık ve toplumsal refah ile doğrudan ilişkilidir. İnsan sevgisi, bireyin kendisini ve başkalarını daha bütünsel bir psikolojik sistem içinde görmesini sağlar ve bu da genel yaşam doyumunu artırır.

1.4. Literatür Açığı ve Çalışmanın Gerekliliği

Pozitif psikoloji literatürü, sevgi, merhamet ve öz-şefkat gibi pozitif duygusal süreçlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini yaygın biçimde incelemiştir (Neff, 2003a; Fredrickson, 2001). Ancak insan sevgisinin tarihsel ve kültürel figürlerin öğretileri bağlamında sistematik şekilde incelenmesi, hem psikolojik hem de kültürel boyutları ortaya koyma açısından sınırlı sayıda çalışmayla gerçekleştirilebilmiştir. Bu durum, özellikle Anadolu kültüründe derin kökleri olan Hacı Bektaş-ı Veli'nin insan sevgisi öğretileri gibi tarihsel bir kaynağın pozitif psikoloji perspektifiyle ampirik ve kavramsal olarak incelenmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, söz konusu ihtiyaca yanıt vermeyi amaçlayarak, insan sevgisi kavramını Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri bağlamında pozitif psikoloji çerçevesinde kavramsal analiz yöntemiyle ele alır. Böylece tarihsel ve kültürel bir metin ile modern psikolojik kuram arasında bir köprü kurulmuş olacaktır.

2. Yöntem (Method)

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, kavramsal analiz (concept analysis) yöntemini kullanarak yürütülmüştür. Kavramsal analiz, bir kavramın tanımını netleştirmek, boyutlarını, öncüllerini ve sonuçlarını sistematik biçimde ortaya koymak için kullanılan bir yöntemdir (Walker & Avant, 2011). Bu yöntem, hem teorik hem de uygulamalı bağlamlarda kavramın anlaşılmasını derinleştirir.

Çalışmada, insan sevgisi kavramı Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri bağlamında ele alınmıştır. Bu yaklaşım, tarihsel, kültürel ve psikolojik boyutları bir araya getirerek kavramın hem bireysel hem toplumsal etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.2. Veri Kaynakları

Veri toplama süreci, hem birincil hem de ikincil kaynaklar kullanılarak gerçekleştirilmiştir:

- Birincil kaynaklar**:** Hacı Bektaş-ı Veli'ye atfedilen eserler, nefesler ve sözlü gelenekler (Özcan, 2018; Kaya, 2020).
- İkincil kaynaklar: Türkiye ve uluslararası literatürde pozitif psikoloji, insan sevgisi, merhamet ve empati konusundaki akademik makaleler, kitaplar ve raporlar (Seligman, 2011; Fredrickson, 2001; Neff, 2003a; Peterson, 2006).

Veri tabanı olarak Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Scholar, PsycINFO ve JSTOR kullanılmıştır. Tarama kriterleri, 2000–2025 yılları arasında yayınlanan çalışmalarla sınırlı tutulmuştur.

2.3. Analiz Süreci

Kavramsal analiz süreci Walker & Avant (2011) modeline göre yürütülmüştür. Analiz adımları şu şekilde özetlenebilir:

1. Kavramın seçilmesi: İnsan sevgisi kavramı, hem pozitif psikoloji hem de Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri bağlamında seçilmiştir.

2. Amaç ve kullanım alanlarının belirlenmesi: Kavramın psikoloji, etik, felsefe ve toplumsal bağlamdaki anlamları incelenmiştir.
3. Tanımlayıcı özelliklerin belirlenmesi: Merhamet, hoşgörü, eşitlik, toplumsal bağlılık gibi kavramın temel boyutları ortaya konmuştur.
4. Öncüller ve sonuçların tanımlanması: İnsan sevgisinin bireysel psikolojik iyi oluş, empati ve toplumsal dayanışma üzerindeki etkileri analiz edilmiştir.
5. Model olgu ve karşıt olguların oluşturulması: Kavramın somut örnekleri ve kavramsal sınırları belirlenerek hem olumlu hem olumsuz örnekler üzerinden kavramın kapsamı çizilmiştir.
6.

2.4. Etik Boyut

Çalışma, yalnızca kamuya açık metinler ve yayınlanmış akademik kaynaklar kullanılarak yürütüldüğü için etik onay gerektirmemektedir. Tüm kaynaklar APA 7 formatına uygun şekilde belirtilmiş ve alıntılar doğru referanslarla desteklenmiştir.

3. Bulgular (Findings)

Kavramsal analiz sonucunda Hacı Bektaş-ı Veli'de insan sevgisi ve hoşgörü kavramları, onun felsefesi ve öğretileri çerçevesinde çok boyutlu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar, bireysel psikolojik iyi oluş, toplumsal barış ve dayanışma ile doğrudan ilişkilidir.

3.1. İnsan Sevgisi ve Alt Boyutları

1. Evrensel Sevgi (Universal Love)
    - Tüm insanların eşit değer taşıdığını kabul etme, ayrımcılığı reddetme.
    - Hacı Bektaş-ı Veli'ye göre, "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın" gibi öğretiler evrensel sevgi anlayışını yansıtır (Özcan, 2018).
    - Pozitif psikoloji perspektifinde, evrensel sevgi bireyin yaşam doyumunu ve empati yeteneğini artırır (Fredrickson, 2001).
    - Toplumsal etkisi: toplum içinde adalet, güven ve dayanışma gelişir.

2. Merhamet ve Şefkat (Compassion)

- Başkalarının acılarını anlama ve destek olma kapasitesi.
- Bektaşî öğreti, merhameti bireyin içsel olgunluğunun göstergesi olarak değerlendirir (Kaya, 2020).
- Bireysel psikolojik etkisi: stresle başa çıkma, öz-şefkat, dayanıklılık artışı.
- Toplumsal etkisi: toplumsal uyum ve sosyal destek ağlarının güçlenmesi.

3. **Hoşgörü (Tolerance / Acceptance)**

- Farklılıkları kabul etme, önyargısız yaklaşım ve çatışmadan kaçınma.
- Hacı Bektaş-ı Veli, hoşgörüyü insan sevgisinin davranışsal bir yansıması olarak tanımlar (Demir, 2019).
- Bireysel etkisi: psikolojik denge, sosyal kaygının azalması.
- Toplumsal etkisi: toplumsal barış, güven ve işbirliği artışı.

4.Empati ve Anlayış (Empathy & Understanding)

- Başkalarının duygularını anlamaya çalışma ve bu anlayışı davranışa yansıtma.
- Pozitif psikoloji literatüründe empati, hem bireysel iyi oluş hem de ilişkisel doyum için kritik bir mekanizma olarak görülür (Davis, 1983; Neff, 2003a).

5.**Toplumsal Bağlılık (Social Connectedness)**

- Dayanışma, yardımlaşma ve toplumla bütünleşme.
- Bektaşî felsefede, insan sevgisi ve hoşgörü, toplumsal bağlılığı destekleyen temel ilkeler arasında yer alır (Erdoğan, 2021).

3.2. Öncüller (Antecedents)

İnsan sevgisi ve hoşgörünün ortaya çıkabilmesi için aşağıdaki öncüller belirlenmiştir:

- Bireysel farkındalık ve öz-bilinç: Kendini ve başkalarını anlama kapasitesi.
- Ahlaki ve etik eğitim: Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri, kültürel ve dini normlar.
- Toplumsal deneyimler: Aile, topluluk ve sosyal etkileşimler.
- Kültürel ve tarihsel bağlam: Anadolu kültürü ve Bektaşi geleneği.
- Bilişsel ve duygusal yetkinlikler: Empati, duygusal zekâ, öz-şefkat.
- Kriz ve zorluk deneyimleri: Zor yaşam koşulları, dayanıklılığı ve merhameti geliştirme.

3.3. Sonuçlar (Consequences)

- Bireysel psikolojik iyi oluş: Yaşam doyumu, stresle başa çıkma, empati ve öz-şefkat gelişimi.
- Sosyal uyum ve dayanışma: Toplumsal güven, işbirliği ve barışın güçlenmesi.
- Etik ve ahlaki gelişim: Adalet bilinci, toplumsal sorumluluk ve davranışsal erdemlerin gelişimi.

3.4. Bulguların Tablo Özetleri

Kavram / Alt Boyut	Tanım	Hacı Bektaş Görüşleri	Bireysel Etki	Toplumsal Etki	Kaynaklar
İnsan Sevgisi	Başkalarına şefkat ve saygı	Evrensel sevgi, eşitlik, adalet	Empati, yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık	Toplumsal barış, güven, dayanışma	Özcan, 2018; Kaya, 2020
Merhamet / Şefkat	Başkalarının acılarını anlama ve destek olma	İçsel olgunluğun göstergesi	Stresle başa çıkma, öz-şefkat	Toplumsal uyum, destek ağları	Kaya, 2020
Hoşgörü	Farklılıklara saygı, çatışmadan kaçınma	İnsan sevgisinin davranışsal yansıması	Psikolojik denge, sosyal kaygının azalması	Toplumsal barış, işbirliği	Demir, 2019; Erdoğan, 2021
Empati	Başkalarının duygularını anlama ve davranışa yansıtma	İnsan sevgisinin temel boyutu	İyi oluş, ilişkisel doyum	Sağlıklı sosyal ilişkiler	Davis, 1983; Neff, 2003a

Kavram / Alt Boyut	Tanım	Hacı Bektaş Görüşleri	Bireysel Etki	Toplumsal Etki	Kaynaklar
Toplumsal Bağlılık	Toplumla bütünleşme, dayanışma	Sevgi ve hoşgörü aracılığıyla güçlenir	Güven, psikolojik destek	Toplumsal işbirliği, barış	Erdoğan, 2021

Bu kapsamlı tablo ve bulgular, çalışmanın odak noktası olan **insan sevgisi ve hoşgörü** kavramlarını, Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri ve pozitif psikoloji perspektifi ile net şekilde örtüştüğü görülmektedir.

4. Tartışma (Discussion)

Bu çalışmada, Hacı Bektaş-ı Veli'de insan sevgisi ve hoşgörü kavramları kavramsal analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bulgular, sevgi ve hoşgörünün bireysel psikolojik iyi oluş, etik gelişim ve toplumsal uyum açısından merkezi bir role sahip olduğunu göstermektedir.

4.1. İnsan Sevgisi ve Pozitif Psikoloji Perspektifi

Hacı Bektaş-ı Veli'nin insan sevgisi anlayışı, bireyler arası ilişkilerde empati, merhamet ve adalet gibi temel değerleri ön plana çıkarır. Bu kavram, pozitif psikoloji literatüründe vurgulanan psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve öz-şefkat ile paralellik göstermektedir (Fredrickson, 2001; Neff, 2003a). Özellikle, bireyin başkalarına karşı duyduğu sevgi ve şefkat, stresle başa çıkma yetisini güçlendirirken, yaşam tatmini ve ruhsal dengeyi artırmaktadır.

Hacı Bektaş-ı Veli perspektifinde, sevgi evrensel ve kapsayıcıdır; tüm insanlar eşit değere sahiptir. Bu, modern pozitif psikoloji uygulamalarında öznel iyi oluşun ve empati becerilerinin gelişimi ile uyumludur. Örneğin, Neff (2003a) öz-şefkat ve başkalarına duyulan şefkatin bireysel dayanıklılığı artırdığını belirtmektedir. Bu çalışma, bu felsefi yaklaşımın günümüzde psikolojik sağlık ve toplumsal bağlamda uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Hoşgörü ve Sosyal Uyuma Katkısı

Hoşgörü, insan sevgisinin davranışsal bir yansıması olarak Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretilerinde merkezi bir yer tutar (Demir, 2019; Erdoğan, 2021). Hoşgörü, farklılıkları kabul etmeyi ve çatışmayı önlemeyi sağlar. Pozitif psikoloji perspektifinde, hoşgörü ve empatiye dayalı ilişkiler sosyal bağlılığı güçlendirir, güveni artırır ve toplumsal dayanışmayı destekler (Peterson, 2006; Fredrickson, 2001).

Bulgular, hoşgörünün yalnızca etik bir erdem değil, psikolojik iyi oluş ve toplumsal uyum açısından işlevsel bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretisinde, bireyin farklılıkları kabul etmesi ve sevgiyle yaklaşması, çatışmayı azaltarak toplumda barışı ve güveni artırır. Bu, pozitif psikolojide sosyal iyilik hâli (well-being) ve ilişkisel uyum kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir.

4.3. Alt Boyutların Önemi

Bulgular, insan sevgisi ve hoşgörünün alt boyutlarının hem bireysel hem toplumsal etkiler açısından kritik olduğunu göstermektedir:

1. Merhamet ve Şefkat: Başkalarının ihtiyaçlarını anlama ve yardım etme kapasitesi, bireysel psikolojik dayanıklılığı artırır ve toplumsal bağları güçlendirir.

2. Empati ve Anlayış: Bireyler arası duygusal anlayış, hem bireysel iyi oluş hem de toplumsal ilişkilerde güven ve işbirliğini artırır.
3. Adalet ve Eşitlik: Tüm bireylere eşit yaklaşma, toplumsal barış ve etik davranışların temelini oluşturur.
4. Toplumsal Bağlılık: Sevgi ve hoşgörü ile güçlenen sosyal bağlar, dayanışma ve toplumsal işbirliği için kritik öneme sahiptir.

Bu alt boyutlar, Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretilerinin modern pozitif psikoloji bulguları ile uyumlu olduğunu ve bireysel ile toplumsal düzeyde bütünleşik bir iyilik hâli sağladığını göstermektedir.

4.4. Kültürel ve Tarihsel Bağlamın Önemi

Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri, Anadolu kültürü ve Bektaşi geleneği çerçevesinde şekillenmiştir. Bu kültürel bağlam, insan sevgisi ve hoşgörünün toplumsal normlar ve etik değerlerle nasıl bütünleştiğini açıklar. Pozitif psikoloji uygulamalarında kültürel bağlamın dikkate alınması, bu değerlerin bireysel ve toplumsal düzeyde etkili şekilde uygulanmasını sağlar (Kaya, 2020; Özcan, 2018).

4.5. Modern Uygulamalara Yansımaları

- Eğitim programlarında sevgi ve hoşgörü temelli etik değerlerin kazandırılması, bireylerin psikolojik dayanıklılığını ve toplumsal uyumu güçlendirebilir.
- Psikolojik danışmanlık ve pozitif psikoloji uygulamalarında Bektaşî felsefe örnekleri, empati ve öz-şefkat geliştirme teknikleri ile entegre edilebilir.
- Toplumsal projelerde merhamet ve hoşgörü odaklı davranış modelleri teşvik edilerek sosyal bağlılık ve dayanışma artırılabilir.

5. Sonuç ve Öneriler (Conclusion & Recommendations)

5.1. Sonuçlar (Conclusion)

Bu çalışmada, Hacı Bektaş-ı Veli'nin **insan sevgisi ve hoşgörü** kavramları pozitif psikoloji perspektifiyle kavramsal analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular aşağıdaki sonuçları ortaya koymaktadır:

1. Bireysel psikolojik iyi oluş: İnsan sevgisi ve hoşgörü, bireylerin empati yeteneğini, öz-şefkatini ve yaşam doyumunu artırmakta; stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirmektedir.
2. Toplumsal uyum ve barış: Hoşgörü ve sevgiye dayalı davranışlar, toplumsal güveni, işbirliğini ve dayanışmayı artırmakta; çatışmayı azaltmaktadır.
3. Etik ve ahlaki gelişim: Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretileri, bireylerin adalet ve eşitlik bilincini güçlendirmekte, toplumsal sorumluluk ve davranışsal erdemlerin gelişmesini desteklemektedir.
4. Alt boyutların önemi: Merhamet, şefkat, empati, anlayış ve toplumsal bağlılık alt boyutları, hem bireysel hem toplumsal düzeyde sevgi ve hoşgörünün işlevselliğini artırmaktadır.

Bu sonuçlar, Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretilerinin modern pozitif psikoloji literatürüyle uyumlu olduğunu ve birey ile toplum düzeyinde bütünleşik bir iyilik hâli sağladığını göstermektedir.

5.2. Uygulamalı Öneriler (Practical Recommendations)

1. Eğitimde uygulama: Okul ve üniversite programlarında sevgi ve hoşgörü temelli etik değerlerin kazandırılması, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı ve toplumsal uyumunu artırabilir.
2. Psikolojik danışmanlık: Pozitif psikoloji uygulamalarında, Hacı Bektaş-ı Veli'nin öğretilerinden örnekler kullanılarak empati ve öz-şefkat geliştirme teknikleri entegre edilebilir.
3. Toplumsal projeler: Dayanışma ve işbirliğini teşvik eden projelerde, merhamet ve hoşgörü odaklı davranış modelleri benimsenebilir; sosyal bağlılık güçlendirilebilir.
4. Kültürel farkındalık: Sevgi ve hoşgörü uygulamaları, kültürel bağlam ve değerler dikkate alınarak tasarlanmalıdır; böylece bireyler ve toplum üzerinde sürdürülebilir etkiler yaratılabilir.

5.3. Araştırma Önerileri (Future Research Directions)

- İnsan sevgisi ve hoşgörünün nicel ve nitel ölçümlerle araştırılması, Hacı Bektaş-ı Veli perspektifinde davranışsal ve psikolojik etkilerin somutlaştırılmasını sağlayabilir.
- Farklı kültürel bağlamlarda benzer kavramların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, kavramın evrensel geçerliliğini test edebilir.
- Eğitim ve psikolojik uygulamalarda sevgi ve hoşgörü temelli müdahalelerin etkinliğinin ölçülmesi, pozitif psikoloji programlarına entegrasyonu için yol gösterebilir.

Kaynakça (References)

Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113–126.

Demir, A. (2019). *Hacı Bektaş-ı Veli'de hoşgörü ve insan sevgisi*. İstanbul: Kültür Yayınları.

Erdoğan, S. (2021). *Bektaşi felsefesinde toplumsal barış ve hoşgörü*. Ankara: Bilim Akademi Yayınları.

Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. American Psychologist, 56(3), 218–226.

Kaya, R. (2020). *Hacı Bektaş-ı Veli'nin sevgi ve merhamet anlayışı*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Neff, K. D. (2003a). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself*. Self and Identity, 2(2), 85–101.

Özcan, M. (2018). *Anadolu'da insan sevgisi ve Bektaşi geleneği*. İstanbul: YKY.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

GENÇ YETİŞKİNLERDE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF SOCIAL MEDIA ADDICTION AMONG YOUNG ADULTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Zeliha TRAŞ (Birinci yazar)[1], Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN (İkinci yazar)

[1]Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ORCID:0000-0003-2670-0868

[2]Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ORCID:0009-0009-9226-097X

Özet

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet, hafta içi ve hafta sonu ekran süresi ve sosyal medya kullanım amacı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 450 kadın (%87.9), 62 erkek (%12.1) olmak üzere 17-25 yaş aralığındaki 512 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Veriler Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde Jamovi programı aracılığıyla bağımsız örneklemler t-testi, Welch's t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular cinsiyete göre meşguliyet ve duygu durum düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu, kadın kullanıcıların daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Hafta içi ve hafta sonu ekran süresi değişkenine göre yapılan analizlerde, ekran süresi arttıkça sosyal medya bağımlılığı puanlarının da anlamlı biçimde yükseldiği bulunmuştur. Etki büyüklükleri, yüksek süreli sosyal medya kullanımının bağımlılık düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal medya kullanım amacına göre yapılan karşılaştırmalarda ise eğlence ve sosyalleşme amacıyla kullanım bildiren katılımcıların meşguliyet, duygu durum düzenleme, çatışma ve toplam bağımlılık puanlarının akademik, iş, haber takibi gibi amaçlarla kullananlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum sosyal medya bağımlılığının değerlendirilmesinde kullanım süresinin yanında kullanım motivasyonlarının da dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Elde edilen tüm bulgular literatür ışığında incelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal medya bağımlılığı, genç yetişkinlik, bağımlılık.

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between social media addiction in young adults and gender, weekday and weekend screen time, and the purpose of social media use. The study was conducted using a quantitative research design with a survey model. The study group consisted of 512 university students aged 17-25, including 450 women (87.9%) and 62 men (12.1%). Data were collected using the Social Media Addiction Scale and a personal information form prepared by the researchers. The analyses used the Jamovi program to perform independent samples t-tests, Welch's t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings showed significant differences in the subdimensions of preoccupation and emotion regulation according to gender, with female users scoring higher. Analyses based on the weekday and weekend screen time variable found that social media addiction scores increased significantly as screen time increased. Effect sizes indicate that prolonged social media use has a statistically significant effect on the level of addiction. Comparisons based on the purpose of social media use revealed that participants who reported using social media for entertainment and socializing had significantly higher engagement, mood regulation, conflict, and total addiction scores compared to those who used it for academic, work, or news-following purposes. This situation has shown that, in addition to usage time, usage motivations should also be taken into account when assessing social media addiction. All findings obtained were examined in light of the literature, and recommendations were made.

Keywords: Social media addiction, young adulthood, addiction.

1. GİRİŞ

Son yıllarda farklı birçok amaç ve biçimde kullanımı artan sosyal medya, bireylerin başkalarıyla etkileşimleri sonucunda oluşan duygularla biçimlenen çok boyutlu bir konudur (Traş ve Öztemel, 2019). Sosyal medya bireylerin sosyal etkileşimlerini, topluluk temelli katılımı ve içerik paylaşımını merkeze alan, içeriğin çoğunlukla kullanıcılar tarafından üretildiği internet tabanlı platformlardır (Asur ve Huberman, 2010). Tarihi 1997 yılına kadar uzanan sosyal medya günümüzde bireylerin zaman ve mekân sınırlaması olmadan çevrimiçi iletişim kurabildiği önemli bir boş zaman etkinliği haline gelmiştir (Kuss ve Griffiths, 2017). Data Reportal raporuna göre (2025) de nihayetinde günümüzde yaşayan 8,20 milyar insanın 5,24 milyarı sosyal medya kullanıcısıdır.

Sosyal medya bağımlılığının kimyasal bağımlılıklarda olduğu gibi davranışta belirginlik, tolerans, ruh hali değişikliği, yoksunluk, çatışma, nüks gibi belirtiler gösteren davranışsal bağımlılıklardan biri olduğu düşünülmektedir (Andreassen, 2015). Sosyal medya bağımlılığı sosyal platformların gerçek sosyal etkileşimleri engelleyecek, işlevselliği azaltacak, günlük rutinleri bozacak düzeyde kontrol edilemeyen aşırı kullanımıdır (Ma vd., 2026). Özellikle gerçek yaşamda sosyal kabul algısı düşük olan kişilerin alternatif bir kimlik inşa etmek ve daha rahat ifade ortamı bulmak için çevrim içi platformlara daha sık yöneldikleri ve kullanım sıklığını arttırdıkları görülmektedir (Koçak ve Traş, 2021).

Araştırmalar problemli sosyal medya kullanımının özellikle genç ve genç yetişkin popülasyonunda yaygın olduğunu göstermektedir (Andreassen vd., 2012; Bányaivd.,2017; Marino vd., 2018). Bu yaş grubunda cinsiyet, yaş, kullanım amacı gibi değişkenlerin sosyal medya bağımlılığı üzerinde özellikle etkili olabileceği belirtilmektedir. Örneğin, sosyal medya

kullanım süresinin sosyal medya bağımlılığı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu (Hou vd., 2019; Gümüş vd., 2023) gösteren araştırmalar mevcuttur. Yine son yıllarda yapılan çalışmalar özellikle dijital araçlara erişimin kolaylaşması ve erken yaşlarda başlayan sosyal medya kullanımının problemli ve bağımlılık riskini arttırıcı sosyal medya kullanımı için bir risk olduğunu göstermekte, hatta sosyal medyanın aşırı kullanımı psikososyal sorunlar ve olumsuz sağlık çıktıları ile ilişkilendirilmektedir (Ren vd., 2026; Carbonell-Colomer vd., 2025; Dorrestein vd., 2025; Wang, 2025). Bununla beraber literatürde sosyal medya bağımlılığının sadece psikolojik değişkenler ile değil, bireyin demografik özellikleri ve kullanım alışkanlıklarıyla da ele alınması gerektiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Erdem ve Dost, 2024; Çakır vd., 2023; Kuss ve Griffiths, 2017; Pontes, 2017). Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığının dinamiklerini anlamak adına ekran süresi, kullanım amacı, cinsiyet gibi değişkenlerin birlikte incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal medya bağımlılığı, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, hafta içi ve hafta sonu ekran süresi ve kullanım amacıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli: Sosyal medya bağımlılığının çeşitli demografik ve psikososyal değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli bir gruba ait belirli özellikleri belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını ve analizini amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2017).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu 450 kadın (%87,9), 62 erkek (%12,1) olmak üzere 17-25 yaş aralığındaki 512 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışma grubu kolayda örnekleme (Creswell ve Creswell, 2017) yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntem araştırmacının erişebildiği ve gönüllü katılım sağlayan bireylerden veri toplanması temeline dayanmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanması amacıyla "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği: Bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği 5'li Likert tipi olup 41 maddeden oluşmaktadır. Meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma olmak üzere 4 alt boyuttan meydana gelen ölçekten en düşük 41, en yüksek 205 puan alınmaktadır. Ölçek puanlaması alt boyutlar ile yapılabildiği gibi toplam puan üzerinden de yapılabilmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık kat sayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için de hesaplanan alt boyut Cronbach alpha değerlerine ilişkin meşguliyet .93, duygu durum düzenleme .90, tekrarlama .89, çatışma .95 ve toplam Cronbach alpha değeri .96'dır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda katılımcıların demografik özellikleri ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin cinsiyet, yaş, hafta içi ve hafta sonu ekran süresi, en sık kullanılan cihaz türü, sosyal medya kullanım amacı gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi: Araştırma verileri Jamovi programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri setindeki eksik veri ve uç değerler incelendikten sonra Cronbach Alpha katsayısı ile ölçek güvenirliği tespit edilmiştir. Betimleyici istatistikler hesaplanmış, çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenerek normal dağılıma uygunluk tespit edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Kategorik değişkenler için grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sürekli değişkenler ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin "Meşguliyet", "Duygu Durum Düzenleme", "Tekrarlama" ve "Çatışma" alt boyutları ile toplam puanlarına ilişkin betimleyici istatistiklere, normallik analizine, Welch's t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler ve Normallik Analizi (N=512)

Değişkenler	M	SD	Skewness	Kurtosis
Meşguliyet	36.4	10.8	0.06	-0.57
Duygu Durum Düzenleme	14.9	5.33	0.03	-0.81
Tekrarlama	13.1	5.04	0.24	-0.61
Çatışma	43.7	16.9	0.47	-0.35
Sosyal Medya Bağımlılığı	108	32.8	0.26	-0.32

Tablo 1'de Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler yer almaktadır. Veriler incelendiğinde katılımcıların sosyal medya bağımlılığı toplam puan ortalamasının (M=108, SD=32.8) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde meşguliyet (M=36.4, SD=10.8), duygu durum düzenleme (M=14.9, SD=5.33), tekrarlama (M=13.1, SD=5.04), çatışma (M=43.7, SD=16.9) puanlarının ölçek aralığı içinde dağıldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğine ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tablo 2

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	M	SD	t	p	*d*
Meşguliyet	K	450	36.8	10.99	2.66	.009	.32
	E	62	33.6	8.40			
Duygu Durum Düzenleme	K	450	15.1	5.31	2.48	.015	.33
	E	62	13.3	5.26			

Tekrarlama	K	450	13.1	5.05	0.31	.755	.04
	E	62	12.9	4.96			
Çatışma	K	450	43.3	16.91	-1.39	.168	-.18
	E	62	46.4	16.52			
Sosyal Medya Bağımlılığı	K	450	108.3	33.10	0.48	.636	.06
	E	62	106.3	31.10			

Tablo 2'de sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışmaya ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için yapılan bağımsız örneklemler t-testi analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve meşguliyet alt boyutunda varyansların eşit olmadığı saptanmıştır (F (510) =2.17, p=.003). Bu nedenle varyans eşitliği varsayımı gerektirmeyen Welch's t-testi sonuçları raporlanmıştır. Buna göre meşguliyet (Welch's t (92.5) = 2.66, p=.009, d=.32) ve duygu durum düzenleme (Welch's t (79.2) = 2.48, p=.015, d=.33) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat tekrarlama (p=.755), çatışma (p=.168) ve toplam sosyal medya bağımlılığı puanı (p=.636) açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 3

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Hafta İçi Ekran Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's ANOVA)

	F	**df1**	**df2**	**p**	**η2**	**Anlamlı Fark**
Meşguliyet	9.69	3	133	<.001	.05	4>1, 4>2, 3>2
Duygu durum düzenleme	7.38	3	137	<.001	.04	4>1, 4>2
Tekrarlama	3.46	3	137	.018	.02	4>1, 4>2
Çatışma	6.46	3	137	<.001	.03	4>1, 4>2, 3>1
Sosyal Medya Bağımlılığı	9.24	3	137	<.001	.05	4>1, 4>2, 3>2, 3>1

Tablo 3'te sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışmaya ilişkin puanların hafta içi ekran süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Hafta içi ekran süresi değişkenine göre katılımcıların sosyal medya bağımlılığı toplam puanları ve tüm alt boyut puanları (meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p <.05). Varyansların homojenliği varsayımı sağlanamadığı için (Levene p <.05), analizlerde Welch's ANOVA sonuçları dikkate alınmış ve etki büyüklükleri η2 (eta-kare) katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan Games-Howell post-hoc (çoklu karşılaştırma) analizi sonuçlarına göre;

Sosyal medya bağımlılığı puanlarında; en yüksek ekran süresine sahip grubun (grup 4) puanları, grup 1 ve grup 2'den anlamlı derecede yüksektir (p <.001). Ayrıca orta düzey ekran süresine sahip olan grup 3'ün puanları, grup 1 (p = .022) ve grup 2'den (p = .007) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Meşguliyet ve çatışma alt boyutlarında ekran süresi arttıkça bağımlılık puanlarının arttığı görülmektedir. Özellikle grup 4, düşük ekran süresine sahip tüm gruplardan anlamlı derecede ayrışmaktadır (p <.05). Duygu durum düzenleme ve tekrarlama boyutlarında ise en belirgin fark, en yüksek ekran süresine sahip grup (grup 4) ile düşük süreye sahip gruplar (grup 1 ve 2) arasındadır. Elde edilen η2 değerleri incelendiğinde; ekran süresinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki en yüksek etkiyi meşguliyet (η2= .05) ve toplam sosyal medya bağımlılığı puanı (η2= .05) üzerinde gösterdiği, bu etkinin Cohen (1988) kriterlerine göre 'orta' düzeye yakın bir etki olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Hafta Sonu Ekran Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's ANOVA)

	F	df1	df2	p	η2	Anlamlı Fark
Meşguliyet	24.25	3	60.5	<.001	.13	4>1, 4>2, 4>3, 3>2
Duygu durum düzenleme	12.22	3	61.5	<.001	.06	4>2, 4>3
Tekrarlama	9.72	3	62.3	<.001	.05	4>2, 4>3
Çatışma	10.52	3	61.6	<.001	.05	4>2, 4>3
Sosyal Medya Bağımlılığı	19.48	3	62	<.001	.10	4>1, 4>2, 4>3, 3>2

Tablo 4'te sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışmaya ilişkin puanların hafta sonu ekran süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Hafta sonu ekran süresinin sosyal medya bağımlılığı toplam puanı ve tüm alt boyutlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmektedir (p <.001). Analiz sonuçlarına göre, hafta sonu ekran süresinin bağımlılık üzerindeki en yüksek etkisi meşguliyet (η2= .13) ve toplam puan (η2= .10) boyutlarında saptanmıştır. Cohen (1988) kriterlerine göre bu değerler, orta ile büyük düzey arasında bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Yapılan Games-Howell post-hoc testleri sonucunda Sosyal Medya Bağımlılığı toplam puanında en yüksek ekran süresine sahip olan 4. grubun bağımlılık puanlarının; 1. (p = .006), 2. (p <.001) ve 3. (p <.001) gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca orta düzeyde kullanım sergileyen 3. grubun puanlarının, 2. gruptan (p = .016) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Meşguliyet alt boyutunda 4. grubun diğer tüm gruplardan (1, 2 ve 3) anlamlı derecede ayrıştığı, 3. grubun da 2. gruptan (p = .010) daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma alt boyutlarının puanları incelendiğinde hafta sonu sosyal medyayı çok fazla kullananların (grup 4) az veya orta düzeyde kullananlara göre çok daha yüksek sosyal medya bağımlılık puanına ulaştığı belirlenmiştir.

Tablo 5

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sosyal Medya Kullanım Amaçları Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

		Grup	N	M	SD	t	p	*d*
Meşguliyet		1	45	31.2	12.21	-2.99	.004	-.49
		2	467	36.9	10.49			
Duygu Düzenleme	Durum	1	45	11.9	6.19	-3.46	.001	-.58
		2	467	15.2	5.16			
Tekrarlama		1	45	12.2	5.72	-1.06	.293	-.17
		2	467	13.1	4.96			
Çatışma		1	45	38.4	17.2	-2.15	.036	-.34
		2	467	44.2	16.78			
Sosyal Bağımlılığı	Medya	1	45	93.8	38.32	-2.65	.011	-.44
		2	467	109.4	31.97			

Tablo 5'te sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışmaya ilişkin puan ortalamalarının katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarına göre (haber takibi, iş, akademik ve sosyalleşme, eğlence) farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için yapılan bağımsız örneklemler t-testi analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sosyal medyayı sosyalleşme ve eğlence amacıyla kullananların (grup 2), haber takip etme, iş ve akademik amaçlı kullananlara (grup 1) kıyasla bağımlılık puanlarının neredeyse tüm boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). En belirgin fark ise meşguliyet ($p = .004$) ve duygu durum düzenleme ($p = .001$) alt boyutlarında saptanmıştır. Tekrarlama alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($p = .293$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada genç yetişkinlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve literatürle uyumlu bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet faktörünün sosyal medya bağımlılığının belirli alt boyutları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kadın katılımcıların meşguliyet ve duygu durum düzenleme alt boyutlarında erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır ($p > .05$). Bu durum kadınların sosyal medyayı duygusal bir rahatlama amacı olarak kullanmaya ve platformlarla zihinsel olarak fazla meşgul olmaya erkeklere oranla daha yatkın olduğunu gösteren literatür bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin Feng ve Ivanov (2023) tarafından yapılan bir çalışmada kadınların sosyal medya etkileşimleri ve

duygusal valans farklılıkları erkeklere göre belirgin bulunmuştur. Andreassen ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da kadınların sosyal ağları duygusal destek ve sosyal onay aracı olarak kullanma eğiliminde olduklarına ilişkin bulgular mevcuttur. Yine yakın zamanda yapılan başka bir araştırmada kadınların sosyal medya kullanım motivasyonlarının sosyal bağlantı ve etkileşim odaklı olduğu ve bu motivasyonların da problemli kullanım ile ilişkili olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Liv d., 2025). Tekrarlama, çatışma ve toplam sosyal medya bağımlılığı puanları arasında kadın ve erkek kullanıcılarda anlamlı bir fark oluşmamış olması ise bağımlılık ile genel kullanım yaygınlığının her iki cinsiyette de benzer bir seyir izlediğine ilişkin literatür bulgularıyla örtüşmektedir (Koçak ve Traş, 2021; Aliusta vd., 2019; Ümmet vd., 2019).

Araştırmanın bulguları hem hafta içi hem hafta sonu ekran sürelerinin bağımlılığın tüm alt boyutlarıyla istatistiksel düzeyde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle hafta sonu ekran kullanımının sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etki büyüklüğünün ($\eta 2$=.13) hafta içine göre ($\eta 2$=.05) çok daha yüksek olması araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir. Bulgular ekran süresi arttıkça sosyal medya bağımlılığının da arttığını göstermiş ve sosyal medya kullanım süresinin bağımlılık düzeyi ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık sağlamıştır (Kabakçı ve Traş, 2024; Marino vd., 2020; Griffiths ve Kuss, 2015). Ergenlerle yapılan bir çalışmada hafta içi sosyal medya kullanım oranının hafta sonuna oranla anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüş ve bu durum sahip olunan boş zamanın sosyal medyada vakit geçirmek için daha fazla kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır (You vd., 2023). Literatürde hafta sonu etkisi olarak açıklanan durum bireylerin hafta içi ve hafta sonu davranış ve duygusal tepkileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu esasına dayanmaktadır (Helliwell ve Wang, 2015). Kullanım zamanı ile tatmin ve sosyal medya bağımlılığına ilişkin çalışmalar özellikle hafta sonu kullanım örüntülerinin sosyal medya tatmini ve psikolojik doyum ile ilişkili olduğunu, bu durumun da bağımlılık eğilimini arttırabileceğini vurgulamaktadır (Li vd., 2017).

Bulgular sosyal medya kullanım amacının sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin bazı alt boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğlence, sosyalleşme ve arkadaş odaklı sosyal medya kullanımının, akademik, iş, haber takibi amaçlı kullanıma oranla meşguliyet, duygu durum düzenleme ve toplam sosyal medya bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı şekilde daha yüksek olmasına yol açmıştır. Bu bulgular kullanıcıların sosyal medya platformlarını sadece bilgi edinme, iş, akademik ihtiyaçlar bağlamında değil, duygu düzenleme, eğlenme ve meşgul olma amacıyla yoğun biçimde kullanmalarının bağımlılık düzeyini arttırdığına işaret etmektedir. Bulgular motivasyon ile problemli sosyal medya kullanımı arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalarla uyumludur. Örneğin Dorrestein ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan yakın tarihli bir araştırma eğlenme, sosyal etkileşim, kişisel ifade alanı bulmak ve zaman geçirmek gibi motive edici faktörlerin sosyal medya bağımlılığını yordadığını göstermektedir. Benzer şekilde sosyal bağlantı ve kişisel tatmin arayışının, özellikle eğlence veya rahatlama amacıyla sosyal medya kullanan bireylerin kendini ifade etme veya yalnızlıkla başa çıkma gibi motivasyonel davranışlarla ilişkili bağımlılık davranışları gösterdiğine ilişkin bulgular mevcuttur (Kıylıoğlu, 2025). Tüm bu bulgular sosyal medya bağımlılığının yalnızca kullanım sıklığı ile değil aynı zamanda bireysel motivasyonla da açıklanması gerektiğini göstermektedir (Lim, 2023; Kırcaburun vd., 2020).

Bu çalışmanın bulguları önemli katkılar sunmakla beraber bazı sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın kesitsel tasarıma sahip olması sebebiyle bulgular değişkenler arasındaki yönelime dair fikir vermekle birlikte neden sonuç ilişkisini kapsamamaktadır. Bu noktada gelecek araştırmalar için boylamsal tasarımlar kullanılarak zaman içindeki değişim örüntülerinin incelenmesi nedensel ilişkilerin ortaya konması bakımından önemlidir. Örneklemin belli bir yaş ve benzer sosyo-kültüre dair katılımcılardan oluşması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Sosyal medya kullanım örüntülerinin birçok faktörden etkilendiği düşünüldüğü için gelecek araştırmalarda farklı yaş grupları ve kültür bağlamlarında yürütülecek çalışmaların karşılaştırmalı veri sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

Aliusta, Z., Akmanlar, Z., & Gökkaya, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *20*(1), 10-13. doi: 10.5455/apd.302644847

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological reports*, *110*(2), 501-517. https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current addiction reports*, *2*(2), 175-184 DOI:10.1007/s40429-015-0056-9

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of addictive behaviors*, *30*(2), 252. doi: 10.1037/adb0000160.

Asur, S., & Huberman, B. A. (2010, August). Predicting the future with social media. In *2010 IEEE/WIC/ACM international conference on web intelligence and intelligent agent technology*(Vol. 1, pp. 492-499). IEEE. doi:10.1109/WI-IAT.2010.63

Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., ... & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PloS one*, *12*(1), e0169839. doi: 10.1371/journal.pone.0169839

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Cakir, V. O., Ilk, C., & Guler, C. (2023). **A study on social media addiction**. *European Journal of Educational Sciences, 10*(2). doi:10.19044/ejes.v10no2a281

Carbonell-Colomer, M., Marchena-Giráldez, C., & Bernabéu-Brotóns, E. (2025). Social media and functional deterioration: indicators of problematic use in university students. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1720760. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1720760

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

DataReportal. (2025). *Digital 2025: Global overview report*. DataReportal. https://datareportal-com.translate.goog/reports/digital-2025-global-overview-report?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=tc (Erişim Tarihi: 16.11.2025)

Dorrestein, M., Nutley, S. B., & Thorell, L. B. (2025). Screen time, addictive use of social media, motives for social media use and social media content: interrelations and associations with psychosocial problems. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-17. doi:10.1007/s11469-025-01491-5

Erdem, S., & Dost, M. T. (2024). Sosyal medya bağimliliğinin yordayicilari olarak temel psikolojik ihtiyaçlar ve utangaçlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(89), 213-233. https://doi.org/10.17755/esosder.1330886

Feng, R., & Ivanov, A. (2022). Gender differences in emotional valence and social media content engagement behaviors in pandemic diaries: An analysis based on microblog texts. *Behavioral Sciences*, *13*(1), 34. doi: 10.3390/bs13010034

Griffiths, M. D., & Kuss, D. J. (2015). Online addictions: Gambling, video gaming, and social networking. *The handbook of the psychology of communication technology*, 384-403. https://doi.org/10.1002/9781118426456.ch17

Gümüş, D., Sevim, S., & Kızıl, M. (2023). Social media addiction and adolescents: relationship between social media and eating behaviors during pandemic. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *10*(1), 59-66. doi: 10.5152/ADDICTA.2023.22083

Helliwell, J. F., & Wang, S. (2015). How was the weekend? How the social context underlies weekend effects in happiness and other emotions for US workers. *PloS one*, *10*(12), e0145123. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145123

Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, *13*(1). https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4

Kabakcı, B., & Traş, Z. (2024). The roles of internet addiction and cyberbullying sensitivity for prediction of University students' psychological inflexibility. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 30-42. https://doi.org/10.38151/akef.2024.128

Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five of personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International journal of mental health and addiction*, *18*(3), 525-547. doi:10.1007/s11469-018-9940-6

Kıylıoğlu, L. (2025). Explaining Psychological Theories and Constructs Affecting Problematic Social Media Use in Turkish University Students from a Motivational Perspective. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *12*(4), 389-397. doi: 10.5152/ADDICTA.2025.25521

Koçak, M., & Traş, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(3), 1618-1631. https://doi.org/10.33206/mjss.893201

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. doi: 10.3390/ijerph14030311

Li, Q., Guo, X., & Bai, X. (2017). Weekdays or weekends: Exploring the impacts of microblog posting patterns on gratification and addiction. *Information & Management*, *54*(5), 613-624. doi:10.1016/j.im.2016.12.004

Li, M., Hao, Y., Wang, Y., Morris III, R., Wang, X., Liu, T., ... & Moretta, T. (2025). Prevalence, motivation, psychological distress, and gender differences of problematic social media use among Chinese college students. *Journal of Psychiatric Research*. doi: 10.1016/j.jpsychires.2025.09.056

Li, S., & Wang, Y. (2025). Relationship between Dark Personality Traits and TikTok Addiction among Chinese College Students: The Mediating Role of Social Ostracism. *International Journal of Mental Health Promotion*, *27*(9). https://doi.org/10.32604/ijmhp.2025.067246

Lim, Y. J. (2023). Social media use motives as mediators of the link between covert narcissism and problematic social media use. *Alpha Psychiatry*, *24*(4), 161. doi: 10.5152/alphapsychiatry.2023.231162

Ma, W., Zhen, R., Tan, X., He, Y., Zhang, J., Tang, S., & Wang, Z. (2026). Self-control and social support in the link between academic pressure anxiety depression and social media addiction in college students. *Scientific Reports*. doi:10.1038/s41598-026-37112-x

Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well-being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, *226*, 274-281. doi: 10.1016/j.jad.2017.10.007

Marino, C., Gini, G., Angelini, F., Vieno, A., & Spada, M. M. (2020). Social norms and e-motions in problematic social media use among adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, *11*, 100250. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100250

Ren, Z., Lu, H., Ma, X., Min, G., Liu, L., Wu, L., ... & Yu, K. (2026). Longitudinal Association between Problematic Social Media Use and Sleep Problems among Adolescents: A Random Intercept Cross-Lagged Panel Model and Sex Differences. *Journal of Youth and Adolescence*, *55*(1), 119-134. doi: 10.1007/s10964-025-02310-9

Pontes, H. M. (2017). Investigating the differential effects of social networking site addiction and Internet gaming disorder on psychological health. *Journal of behavioral addictions*, *6*(4), 601-610. doi: 10.1556/2006.6.2017.075

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (N. Baloğlu,

Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Ümmet, D., Batal, Ö., Kaya, A. ve Alkan, H. (2019). *Farklı Yaş Gruplarındaki Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı: Çeşitli Değişkenlere Göre Bir İnceleme.* 21.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (ss. 328-334).

Traş, Z., & Öztemel, K. (2019). Facebook yoğunluğu, gelişmeleri kaçırma korkusu ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *6*(1), 91-113. doi:10.15805/addicta.2019.6.1.0063

You, Y. Y., Yang-Huang, J., Raat, H., & van Grieken, A. (2023). Factors of heavy social media use among 13-year-old adolescents on weekdays and weekends. *World Journal of Pediatrics*, *19*(4), 378-389. doi: 10.1007/s12519-023-00690-1

TÜRKİYE'DE GEBELERLE YAPILAN DEPRESYON KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF MASTER'S THESES ON DEPRESSION AMONG PREGNANT WOMEN IN TURKEY

Fatma GÜLLÜOĞLU BİRER [1], Zeliha TRAŞ

[1]Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

ORCID: 0009-0004-2052-7245

[2]Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

ORCID: 0000-0003-2670-0868

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de gebelik ve depresyon ilişkisini konu alan lisansüstü tezlerin ortak özelliklerini, araştırma eğilimlerini ve yöntemleri ortaya koymaktır. Gebelik dönemi fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yoğunlaştığı, depresif belirtiler açısından hassas bir dönemdir. Bu bağlamda, yapılan tezlerin sistematik biçimde değerlendirilmesi hem bilimsel gelişimin izlenmesi hem de gelecekteki araştırmalara yön verilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmış bibliyometrik bir incelemedir. Yapılan bu bibliyometrik analizdeki veriler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve gebelik ile depresyon temalarını birlikte içeren toplam 33 lisansüstü tezden elde edilmiştir. Tezler; tezin türü, yayın dili, yayın yılı, bilim alanı, yapıldığı enstitü, örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçme araçları değişkenleri açısından incelenmiştir. Analiz sürecinde sayı (n) ve yüzde (%) dağılımlarından yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tezlerin %51,5'i yüksek lisans (n=17), %39,4'ü tıpta uzmanlık (n=13) ve %9,1'i doktora (n=3) düzeyindedir. İncelenen çalışmaların tamamı (%100) Türkçe dilinde yazılmıştır. Tezlerin yayın yılına göre dağılımı incelendiğinde, 2016 yılı sonrasında tez üretiminde artış eğilimi gözlenmiş; özellikle 2020–2025 yılları arasında yoğunlaşma olduğu belirlenmiştir. En yüksek çalışmanın 2021 ve sonrasında gerçekleştiği görülmüştür. Bilim alanı temelli dağılıma bakıldığında çalışmaların ağırlıklı olarak hemşirelik, ebelik, aile hekimliği, kadın hastalıkları ve doğum ile psikiyatri disiplinlerinde yürütüldüğünü anlaşılmaktadır. Yöntem bakımından tezlerin büyük çoğunluğu nicel araştırma desenine dayanmaktadır. En sık kullanılan ölçme aracının Edinburgh Doğum Sonrası Depresyon Ölçeği olduğu, bunu Beck Depresyon Ölçeğinin izlediği saptanmıştır. Araştırmalarda örneklem büyüklüklerinin 40 ile 500 arasında değiştiği görülmekte olup, çalışmaların önemli bir kısmında orta ve büyük örneklem gruplarının tercih edildiği dikkat çekmektedir. Sonuç olarak bulgular, gebelikte depresyon konulu yapılan çalışmaların son yıllarda ivme kazandığını; ancak doktora düzeyindeki araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca çalışmaların büyük ölçüde sağlık bilimleri perspektifinde yoğunlaştığı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında kuramsal temelli, deneysel ve müdahale odaklı araştırmalara ihtiyaç bulunduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışma, alandaki araştırma eğilimlerini bütüncül bir çerçevede sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Gebelik, depresyon, bibliyometrik analiz

Abstract

The aim of this study is to reveal the common characteristics, research trends, and methods of graduate theses in Türkiye that focus on the relationship between pregnancy and depression. The pregnancy period is a sensitive time in terms of depressive symptoms, during which physiological, psychological, and social changes intensify. In this context, systematically evaluating the theses conducted on this topic is important both for monitoring scientific development and for guiding future research. The study is a bibliometric review designed within a descriptive survey model. The data used in this bibliometric analysis were obtained from a total of 33 graduate theses that include both pregnancy and depression themes and are available in the database of the Council of Higher Education National Thesis Center. The theses were examined in terms of variables such as thesis type, publication language, publication year, field of science, university where the thesis was conducted, institute, sample size, and measurement tools used. In the analysis process, number (n) and percentage (%) distributions were utilized. According to the results of the analysis, 51.5% of the theses are master's theses (n=17), 39.4% are medical specialization theses (n=13), and 9.1% are doctoral dissertations (n=3). All of the examined studies (100%) were written in Turkish. When the distribution of theses by publication year was analyzed, an increasing trend in thesis production was observed after 2016, with a particular concentration between 2020 and 2025. It was observed that the highest number of studies were conducted in 2021 and later.When the distribution based on scientific fields is examined, it is understood that the studies were mainly conducted in the disciplines of nursing, midwifery, family medicine, obstetrics and gynecology, and psychiatry. In terms of methodology, the vast majority of theses are based on quantitative research designs. The most frequently used measurement tool was found to be the Edinburgh Postpartum Depression Scale, followed by the Beck Depression Inventory. It is observed that the sample sizes in the studies ranged between 40 and 500, and it is noteworthy that medium and large sample groups were preferred in a significant portion of the studies. In conclusion, the findings show that studies on depression during pregnancy have gained momentum in recent years; however, doctoral-level research remains limited. In addition, it is evaluated that the studies are largely concentrated within the perspective of health sciences, and there is a need for theoretically grounded, experimental, and intervention-focused research in the field of psychological counseling and guidance. This study aims to present the research trends in the field within a holistic framework.

Keywords: Pregnancy, depression, bibliometric analysis.

1. GİRİŞ

Gebelik, kadının hayatında biyolojik, psikolojik ve sosyal açılardan önemli değişmelerin olduğu bir süreçtir. Bu dönem birçok kadın için beklenilen, mutluluk verici bir dönem olarak düşünülmekle beraber ruhsal açıdan hassas olunan da bir dönemdir. Özellikle depresyon, gebelik sürecinde ve doğum sonrasında en sık görülen psikolojik bozukluklardan biri olup hem annenin hem de bebeğin sağlığını olumsuz etkilediği bilinmektedir (WHO, 2023).

Depresyon; duygudurumunda çökkünlük, uyku ve iştahta azalma ya da artma, kişinin ilgi ve isteklerinde azalma, enerji düşüklüğü, kişinin kendini değersiz hissetmesi ve bilişsel işlevlerde bozulma gibi belirtilere sahip yaygın bir psikolojik bozukluktur(Köroğlu, 2013). Gebelik döneminde ortaya çıkan depresyon belirtilerinin bazıları (yemek yemede/uykuda artış ya da azalma gibi) gebelik belirtileri ile örtüşmesinden kaynaklı tanı konulması zorlaşabilmektedir. Depresyon semptomlarının gebelik semptomlarıyla örtüşmesi gebelerin yaşadığı depresyonun geç fark edilmesi ve geç tedavi edilmesi için bir risk oluşturabilmektedir.

Perinatal olarak adlandırılan dönem gebelik ve doğum sonrasındaki ilk bir yılı kapsamaktadır. Özellikle gebelik dönemindeki östrojen ve progesteron gibi hormonal değişimlerin duygu durum düzenlemesinde rol oynayabileceği düşünülmektedir (Bloch ve ark., 2003). Kişinin daha önce depresyon yaşamış olması, algıladığı sosyal desteğin yetersiz olması, evliliğinde sorunlar yaşaması, uyku ve beslenme kalitesinin düşmesi ve düşük sosyo-ekonomik seviyede olması gibi unsurlar da bu dönemde depresyon görülme sıklığını artırdığı bilinmektedir (Ding vd., 2023; Kutlubay, 2022; Lee vd., 2023; Özdemir, 2023).

Gebelikte yaşanılan depresyon süreçleri sadece annenin ruh sağlığını değil bebeğin hayatını da etkileyebilmektedir. Beslenme düzenini olumsuz etkileyebileceği gibi yoğun stres, madde kullanımı gibi sonuçlar da doğurmaktadır. Tedavi edilmediği takdirde erken doğum, düşük doğum ağırlığı ve fetal gelişimine olumsuz etkileri olabileceği bilinmektedir.

Tüm bu veriler çerçevesinde gebelikte depresyonun erken fark edilmesi, risk faktörlerinin belirlenmesi ve uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi hem anne hem bebek için gerekli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de gebelerle yapılmış depresyon konulu lisansüstü tezlerin ortak özelliklerini ve araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu sayede çalışacak araştırmacılar ve alandaki uygulamacılar için çalışmalara geniş bir perspektiften bakmaları kolaylaşacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye'de gebelerle yapılan depresyon konusuna odaklanan lisansüstü çalışmaların analizi yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi web sitesinden "gebelik" ve "depresyon" arama terimi kullanılarak 2000-2025 yılları arasında yapılan tezlere ulaşılarak erişim izni olan tezler üzerinde çalışılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Kitap, tez ve diğer kaynakların sahip oldukları özellikleri istatiksel ve matematiksel bir yöntemle analiz eden teknik olarak tanımlanmaktadır (Okuba, 1997).

Çalışmada tezlerin incelenmesi için araştırmacılar tarafından bir inceleme formu oluşturulup kullanılmıştır. Tez inceleme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Araştırmanın yapıldığı tezin türü nedir?
2. Bu tezlerin yapıldığı dile göre dağılımı nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin sayfa dağılımları nasıldır?

4. Tezlerin konu alanları nelerdir?
5. Yapılan tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerdeki katılımcı sayıları nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerde kullanılan ölçekler nelerdir?
8. Tezlerin yayınlandığı yıla göre dağılımı nasıl değişmektedir?

İstatiksel Analiz

Araştırmacılar tarafından oluşturulan tez inceleme formundaki her bir boyut Microsoft Excel programı kullanılarak bir tabloya dönüştürülmüştür. Bu tabloda tezin başlığı, yayınlandığı yıl, tezin yazarı, hangi üniversitede yapıldığı gibi temel bilgiler bulunmaktadır. Elde edilen veriler sayı (n) ve yüzde (%) şeklinde sunulmuştur.

3. SONUÇLAR

Ulusal Tez Merkezinde "gebelik" ve "depresyon" anahtar kelimeleri ile yapılan taramada erişim izni olan 33 teze ulaşım sağlanılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı tezin türüne bakıldığında 17 tanesinin yüksek lisans (%51,5), 13 tanesinin tıpta uzmanlık (%39,4) ve 3 tanesinin doktora (%9,1) olarak çalışıldığı görülmüştür.

Yapılan tezlerin dillere göre dağılımına baktığımızda 33 tezin hepsi Türkçe (%100) olarak yazılmıştır.

Lisansüstü tezlerin sayfa dağılımlarına bakıldığında en az sayfanın 53, en çok sayfanın 173 olduğu tespit edilmiştir. Ortalama sayfa sayısı yaklaşık 104 sayfa civarındadır. Tezlerin büyük kısmı 80–140 sayfa aralığında yoğunlaşmaktadır.

Yapılan tezlerin konu alanları incelendiğinde birçok alana konu olduğu görülmektedir. 8 adet ile en çok hemşirelik alanında bu konunun incelendiği görülmüştür. Ebelik alanında 6 adet, aile hekimliği alanında 5 adet, kadın hastalıkları ve doğum alanında 4 adet, psikoloji alanında 3 adet, psikiyatri alanında 3 adet, beslenme ve fizyoterapi gibi alanlardan da toplam 4 adet tez yapıldığı saptanmıştır.

Yapılan tezlerin enstitü dağılımları incelendiğinde en çok tezin 13 adetle (%39,4) Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı görülmüştür. Tıp Fakültelerinde 10 adet (%30,3), Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde 4 adet (%12,1) ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde 3 adet (%9,1) bu konunun çalışıldığı görülmüştür. 3 adet tezin (%9,1) ise farklı enstitülerde çalışıldığı görülmüştür.

Tezlerdeki örneklem büyüklüğü 40 ile 500 arasında değişmektedir. Ortalama katılımcı sayısı yaklaşık 177'dir. Çalışmaların önemli bir kısmında örneklem sayısının 100–300 aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek örneklem büyüklüğü 500 katılımcı ile 2023 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada saptanmıştır.

Tezlerde en sık kullanılan ölçüm aracı Edinburgh Postpartum Depresyon Ölçeği (17 adet) olmuştur. Bunu sırasıyla Beck Depresyon Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Spielberger Durumluk-Sürekli Anksiyete Ölçeği ve Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeği takip etmektedir. Çalışılan konuya göre Maternal Bağlanma ölçeği, Gebelikte Psikososyal Sağlığı Değerlendirme Ölçeği, Beslenme Tüketim kaydı gibi ölçek ve formlarda kullanılmıştır. Ayrıca tüm tezlerde sosyodemografik bilgiler için de form doldurtulduğu görülmüştür.

Tezlerin dağılım yıllarına bakıldığında İlk tez 2006 yılında yapılmıştır. 2010 sonrası dönemde artış gözlenmiş, özellikle 2019 sonrası belirgin bir yükseliş olduğu görülmüştür. 2020–2023 yılları arasında tez sayısında dikkat çekici bir yoğunlaşma bulunmaktadır. 2023 ve 2025 yılları en fazla tez üretilen dönemler arasındadır.

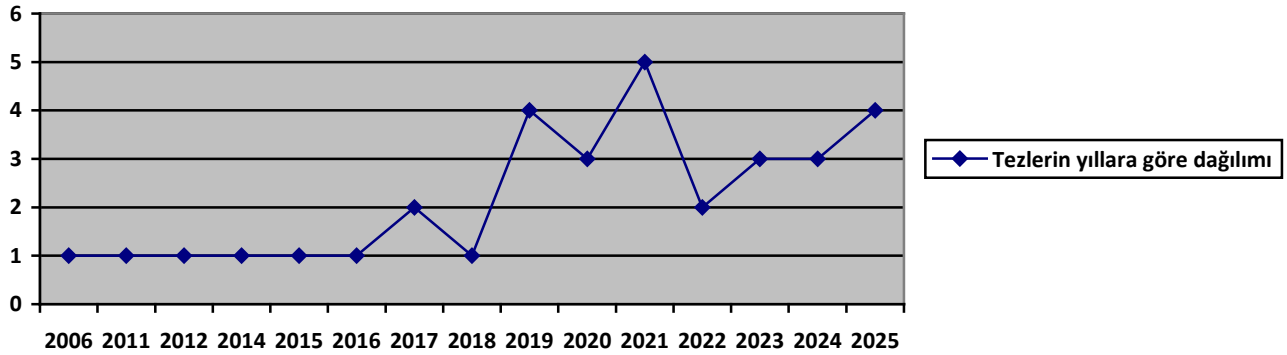
Tablo 1.

Lisansüstü Tezlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	**n**	**(%)**
Tez Türü		
Yüksek Lisans	17	51,5
Doktora	3	9,1
Tıpta Uzmanlık	13	39,4
Dil		
Türkçe	33	100
Tez Sayfa Numaraları		
53-83	10	30,3
84-113	11	33,3
114-143	10	30,3
144-173	2	6,1
Konu Alanları		
Hemşirelik	8	24,2
Ebelik	6	18,2
Aile hekimliği	5	15,2
Kadın Hast. Ve Doğum	4	12,1
Psikoloji	3	9,1
Psikiyatri	3	9,1
Fizyoterapi ve reh.	2	6,1
Beslenme ve Diyetetik	1	3,0
Diğer	4	12,1
Enstitüler		
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	13	39,4
Tıp Fakültesi	10	30,3
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	12,1

Sosyal Bilimler Enstitüsü	3		9,1
Diğer	3		9,1
Katılımcı Sayıları			
0-50	2		6,1
51-100		12	36,4
101-200	11		33,3
201-300	2		6,1
301-400	4		12,1
401-500	2		6,1
Kullanılan Ölçekler			
Edinburgh Postpartum Depresyon Ölçeği	17		
Beck Depresyon Ölçeği	11		
Spielberger Durumluk- Sürekli Anksiyete Ölçeği	2		
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği		7	
Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeği		2	

Tezlerin yayınlandığı yıla göre dağılımına bakılırken 2000-2025 yılları baz alınmıştır. Bu yıllardaki dağılımlarında ise 2006,2011,2012,2014,2015,2016 ve 2018 yıllarında birer tane tezin yapıldığı görülmüştür. 2017 ve 2022 yıllarında ikişer tane tez yapılırken 2020, 2023 v 2024 yıllarında üçer tane tez yapılmıştır. 2019 ve 2025 yıllarında dörder tane tez yapılırken 2021 yılı 5 tez ile bu konunun en fazla çalışıldığı yıl olduğu saptanmıştır.



4. TARTIŞMA

Bu bibliyometrik analizde, 2006–2025 yılları arasında Türkiye'de gebelik ve postpartum dönemde depresyon ve anksiyete konulu lisansüstü tezler incelenmiştir. Bulgular, gebelik ruh sağlığı alanına yönelik akademik ilginin özellikle son yıllarda belirgin biçimde arttığını göstermektedir.

Çalışma sonuçlarına göre tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Doktora tezlerinin sayısının sınırlı olması, alanın henüz ileri düzey deneysel ve kuramsal araştırmalar açısından gelişim aşamasında olduğunu düşündürmektedir. Tıpta uzmanlık tezlerinin görece yüksek oranı ise konunun klinik pratikte önemsendiğini ve özellikle kadın hastalıkları, aile hekimliği ve psikiyatri disiplinlerinde ele alındığını göstermektedir.

Tezlerin tamamının Türkçe dilinde yazılmış olması, çalışmaların büyük ölçüde ulusal literatüre katkı sağladığını; ancak uluslararası görünürlüğün sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, perinatal ruh sağlığı alanında uluslararası yayın üretiminin teşvik edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sayfa sayıları incelendiğinde tezlerin çoğunlukla 80–140 sayfa aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, lisansüstü tez yazım standartları ile uyumlu olmakla birlikte, metodolojik derinlik açısından tezler arasında farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir.

Alanlara göre dağılım incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak hemşirelik ve ebelik alanlarında yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, gebelik döneminde kadınlara en yakın sağlık profesyonellerinin hemşire ve ebeler olması ile ilişkilendirilebilir. Aile hekimliği ve kadın hastalıkları alanındaki tezler ise depresyon ve anksiyetenin klinik izlemdeki önemini göstermektedir. Psikoloji ve psikiyatri alanındaki çalışmaların daha sınırlı olması, bu alanlarda multidisipliner iş birliklerinin artırılabileceğini düşündürmektedir. Sonuçlar, çalışmaların ağırlıklı olarak sağlık bilimleri temelli disiplinlerde yoğunlaştığını göstermektedir.

Örneklem büyüklüklerinin 40 ile 500 arasında değiştiği ve ortalama örneklem sayısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük kısmının 100–300 katılımcı aralığında olması, kesitsel araştırma tasarımlarının yaygın olduğunu düşündürmektedir. Müdahale ve randomize kontrollü çalışmaların sayısının sınırlı olması, alanın deneysel araştırmalar açısından gelişmeye açık olduğunu göstermektedir.

Kullanılan ölçüm araçları incelendiğinde en sık tercih edilen ölçeğin Edinburgh Postpartum Depresyon Ölçeği olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçeğin doğum öncesi ve sonrası depresyon taramasında altın standart araçlardan biri olarak kabul edilmesi ile uyumludur. Beck Depresyon ve Beck Anksiyete ölçeklerinin de yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Ölçek kullanımındaki bu standardizasyon, çalışmalar arasında karşılaştırılabilirliği artırmakla birlikte, biyolojik belirteçler veya klinik görüşme temelli tanısal yöntemlerin daha az kullanılması dikkat çekicidir.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde 2019 sonrası belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu artışın, gebelik ruh sağlığı farkındalığının artması ve özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde ruh sağlığına yönelik ilginin yoğunlaşması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 2020 sonrası dönemde pandemi, sosyal izolasyon, enfeksiyon kaygısı ve sağlık hizmetlerine erişim gibi faktörlerin gebelik ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmaların artması bu yorumu desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de gebelik dönemindeki depresyon konulu lisansüstü tezlerin sayısında son yıllarda artış olduğu, çalışmaların ağırlıklı olarak tanımlayıcı ve kesitsel tasarımda yürütüldüğü ve en sık kullanılan ölçüm aracının Edinburgh Postpartum Depresyon Ölçeği olduğu görülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların daha fazla

boylamsal tasarım, biyopsikososyal model temelli analizler ve randomize kontrollü müdahale araştırmalarına yönelmesi, alanın bilimsel derinliğini artıracaktır.

5. KAYNAKLAR

Bloch, M., Daly, R. C., & Rubinow, D. R. (2003). Endocrine factors in the etiology of postpartum depression. *Comprehensive Psychiatry, 44*(3), 234–246.

Ding, Y., Li, G., Shi, X., Wang, M., Peng, Y., Deng, H., Yang, Z., Liang, Q., & Wang, Z. (2023). Correlation of lifestyle behaviors during pregnancy with postpartum depression status of puerpera in the rural areas of South China. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1304226. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1304226

Köroğlu, E. (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabından,*. Hekimler Yayın Birliği.

Kutlubay, R. (2022). *Doğum sonu dönemde evlilik uyumunun postpartum depresyon üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara YIıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Lee, M.-S., Lee, J. J., Park, S., Kim, S., & Lee, H. (2023). Is social support associated with postpartum depression, anxiety and perceived stress among Korean women within the first year postpartum? *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, *44*(1), 2231629. https://doi.org/10.1080/0167482X.2023.2231629

Okuba, Yoshiko (1997). Bibliometric Indicators and Analysis of Research Systems: Methods and Examples. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 1997/01, OECD Publishing, (http://dx.doi.org/10.1787/208277770603).

Özdemir, D. S. U. (2023). *Maternal bağlanmanın postpartum depresyon belirtileri ve psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi* [Uzmanlık Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

YÖK (2025). Merkez / Tarama ekranları [Ulusal Tez]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

WHO. (2023). *Depressive Disorder (depression)*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression

IDENTİFİCATİON OF EDUCATİONAL NEEDS İN MULTİGRADE CLASSROOMS FROM THE PERSPECTİVES OF EDUCATİONAL STAKEHOLDERS1

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDAKİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA BELİRLENMESİ[3]

Muhammed OZAN[2], Esmanur İMAMOĞLU[3], Filiz TASTİK[4], Hatice Kübra EREN[5], Cemile BALIK[6]

[2]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[3]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[4]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[5]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[6]Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-6360-8433

Özet

Ülkemizde kırsal yerleşim birimlerinde öğrenci sayısının azlığı nedeniyle eğitim faaliyetleri çoğunlukla birleştirilmiş sınıflar aracılığıyla sürdürülmekte olup, bu durum kendi içinde çeşitli pedagojik, yönetsel ve yapısal sorunları beraberinde getirmektedir. Farklı yaş ve sınıf düzeylerindeki öğrencilerin aynı öğrenme ortamında bulunması, öğretim sürecinin planlanması, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğretim materyallerinin uyarlanması gibi alanlarda öğretmenler için ek güçlükler yaratmaktadır. Bu bağlamda, birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitimin niteliği yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarına değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin ve velilerin beklentilerinin ne ölçüde dikkate alındığına da bağlıdır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenim gören öğrencilerin ve dolaylı olarak sürece dâhil olan velilerin eğitim süreçlerine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi, birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflardaki eğitim gereksinimlerini paydaş görüşleri (öğretmen, öğrenci ve veli) doğrultusunda ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni doğrultusunda tasarlanan çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 6 veli, 6 öğrenci ve 4 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğretmen, öğrenci ve veliler için ayrı ayrı hazırlanmış; uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve son hâliyle uygulamaya konulmuştur. Elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmış olup, verilerin tümevarımsal içerik analizi yoluyla çözümlenmesine yönelik analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, eğitim gereksinimleri, paydaş görüşleri

[3] Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yürütülmektedir.

Abstract

In rural settlements in Türkiye, educational activities are predominantly carried out through **multigrade classrooms** due to the low number of students, a situation that entails various pedagogical, administrative, and structural challenges. The coexistence of students from different age groups and grade levels within the same learning environment creates additional difficulties for teachers in areas such as instructional planning, classroom management, assessment and evaluation practices, and the adaptation of instructional materials. In this context, the quality of education delivered in multigrade classrooms depends not only on teachers' individual efforts but also on the extent to which students' learning needs and parents' expectations are taken into account. Identifying the educational needs of teachers working in these schools, the students receiving education, and parents who are indirectly involved in the process is therefore considered essential for improving educational practices in multigrade classrooms. Accordingly, the aim of this study is to identify the educational needs in multigrade classrooms based on the perspectives of stakeholders (teachers, students, and parents). Designed in line with a **basic qualitative research design,** the participants of the study were selected using **snowball sampling,** one of the purposive sampling methods. Within the scope of the study, six parents, six students, and four teachers were reached. The data collection process employed **semi-structured interview forms** prepared separately for teachers, students, and parents; these instruments were revised in line with expert feedback and finalized prior to implementation. The collected data were transferred to the MAXQDA qualitative data analysis software, and the analysis process using **inductive content analysis** is currently ongoing.

Keywords: Multigrade classroom, educational needs, stakeholder perspectives

[1]This study is conducted within the scope of the TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program.

DETERMİNİNG PRE-SERVİCE TEACHERS' SELF-EFFİCACY AND VİEWS REGARDİNG MULTİGRADE CLASSROOMS[1]

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ[4]

Elanur TAŞDÖĞEN[2], Feyza Nur ÇOBAN[3], Cemile BALIK[4]

[2]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği
[3] Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği
[4]Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-6360-8433

Özet

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizin eğitim sisteminde de varlığını sürdüren birleştirilmiş sınıflar, özellikle küçük yerleşim birimleri olan köylerde eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sınıfların sayısı azımsanmayacak düzeydedir ve eğitim süreçleri, öğrencilerin yaşları ve öğrenme düzeylerindeki çeşitlilik gibi etkenler nedeniyle, normal kabul edilen sınıflardan farklı bir şekilde yürütülmektedir. Bu farklılıkla etkili bir biçimde başa çıkabilmek için hem görev başındaki öğretmenlerin hem de hizmet öncesi eğitim süreçlerine devam eden öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapma konusundaki özyeterliklerinin yüksek olması istenen bir durumdur. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflara ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemek ve aynı zamanda bu konuya ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin belirlenmesi ve bu algıların altında yatan nedenlerin ortaya konulabilmesi amacıyla öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından ardışık açıklayıcı desen doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında "Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik ölçeği" uygulanmış; öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, birleştirilmiş sınıflar dersini alma durumu, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmüş olma ve staj/gözlem yapma durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nicel aşamanın ardından, elde edilen bulguları derinlemesine açıklamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler ve parametrik testlere uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ön bulguları, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, lisans programında "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersini alan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının, bu dersi almayan adaylara kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, söz konusu dersin öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini artırarak algılanan yeterliklerini yeniden değerlendirmelerine yol açmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu aşamada elde edilen nicel bulgular, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiziyle derinleştirilecek olup, analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Birleştirilmiş sınıflar, öğretmen adayları, özyeterlik algıs

[4] Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yürütülmektedir.

Abstract

As in many countries around the world, multigrade classrooms continue to exist within the Turkish education system and play an important role in ensuring the effective delivery of educational activities, particularly in small rural settlements such as villages. The number of these classrooms is considerable, and due to factors such as students' diversity in age and learning levels, instructional processes in multigrade classrooms differ from those in conventional classrooms. To cope effectively with these differences, it is desirable for both in-service teachers and pre-service teachers to have high levels of self-efficacy regarding teaching in multigrade classrooms. The purpose of this study is to determine pre-service primary school teachers' self-efficacy levels related to multigrade classrooms and to examine their views on this issue in detail. In order to identify their self-efficacy levels and to reveal the underlying reasons for these perceptions, interviews were conducted with pre-service teachers. The study population consists of pre-service teachers enrolled in the Primary School Teaching program at the Faculty of Education of Fırat University. This study was designed according to a sequential explanatory mixed-methods design. In the quantitative phase of the study, the "*Self-Efficacy Scale for Teaching in Multigrade Classrooms"* was administered, and the relationships between pre-service teachers' self-efficacy levels and variables such as gender, grade level, having taken a course on multigrade teaching, having studied in multigrade classrooms, and having completed internship/observation experiences were examined. Following the quantitative phase, semi-structured interviews were conducted to provide an in-depth explanation of the findings. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics and parametric tests through the SPSS software. The preliminary findings indicate that pre-service teachers' self-efficacy perceptions regarding teaching in multigrade classrooms do not differ significantly by gender. However, a noteworthy finding is that pre-service teachers who had taken the undergraduate course *Teaching in Multigrade Classrooms* reported lower self-efficacy perceptions compared to those who had not taken the course. This finding suggests that the course may have increased pre-service teachers' awareness, leading them to reassess their perceived competencies. At this stage, the quantitative findings will be further elaborated through the analysis of data obtained from the semi-structured interviews, and the analysis process is ongoing.

Keywords: Multigrade classrooms, pre-service teachers, self-efficacy perceptions

[1] This study is conducted within the scope of the TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program.

DETERMİNİNG PERCEPTIONS AND VIEWS ON SOCIAL JUSTICE IN EDUCATION1

EĞİTİMDE SOSYAL ADALETE İLİŞKİN ALGI VE GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ[5]

Elif Suay YILDIRIM[2], Fatma EFE[3], Cemile BALIK[4]

[2]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[3]Öğretmen Adayı, Fırat Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

[4]Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0001-6360-8433

Özet

Günümüz dünyasında bireylerin farklı özelliklere sahip olduğu ve buna bağlı olarak farklı gereksinimler taşıdığı bilinmektedir. Bu farklılıkların özellikle sosyoekonomik durum tarafından derinleştirildiği; ortaya çıkan eşitsizliklerin ise eğitim sistemi içerisinde çeşitli mekanizmalar aracılığıyla yeniden üretildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, sosyoekonomik farklılıkların eğitim süreci üzerindeki etkilerinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin eğitimde sosyal adalete ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki sosyal adalet uygulamalarını incelemektir. Çalışma, karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel karma desene göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni, nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan *"İlçelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması"* raporu esas alınmıştır. Buna göre Elazığ ilinde sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri farklı üç ilçede (Merkez, Keban ve Baskil) yer alan ilkokullar seçilmiş; ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi, nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ile normallik varsayımına bağlı olarak parametrik ve nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın ön bulgularına göre, öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeğinden aldıkları puanların orta-yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeni ile okul değiştirmiş olma değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde sosyal adalet, eğitimde eşitsizlikler, sosyoekonomik farklılıklar

[5] Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yürütülmektedir.

Abstract

It is widely acknowledged that individuals in today's world possess diverse characteristics and, accordingly, have different needs. These differences are considered to be significantly intensified by socioeconomic conditions, while the resulting inequalities are reproduced within the education system through various mechanisms. In this context, identifying the effects of socioeconomic differences on the educational process is regarded as important. Accordingly, the aim of this study is to determine students' perceptions of social justice in education across different socioeconomic levels and to examine teachers' social justice practices within educational processes. The study was designed according to a convergent parallel mixed-methods design. While a survey design was employed in the quantitative component, a basic qualitative research design was adopted for the qualitative component. The study group was determined using stratified sampling. In this process, the report titled *"Socioeconomic Development Ranking of Districts"* published by the General Directorate of Development Agencies of the Ministry of Industry and Technology was taken as a reference. Accordingly, primary schools located in three districts of Elazığ province with different levels of socioeconomic development (Merkez, Keban, and Baskil) were selected, and third- and fourth-grade primary school students along with classroom teachers constituted the sample of the study. Data collection instruments included a Personal Information Form, the Perception of Social Justice in Education Scale, and a Semi-Structured Interview Form for Teachers. Inductive content analysis was used to analyze the qualitative data, while descriptive statistics and parametric or nonparametric tests, depending on the assumption of normality, were employed for the analysis of quantitative data. Preliminary findings indicate that students' scores on the Perception of Social Justice in Education Scale are at a moderate-to-high level, and that neither gender nor school transfer status creates a statistically significant difference. The data analysis process is ongoing.

Keywords: Social justice in education, educational inequality, socioeconomic status

[1]This study is conducted within the scope of the TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program.

PARENTAL ROLES AND NEEDS IN THE PROCESS OF SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME SÜRECİNDE EBEVEYN ROLLERİ VE İHTİYAÇLARI

Mahir UĞURLU1

1Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi, Özel Eğitim,0000-0003-4005-4882

Özet

Gelişimsel yetersizlik çocukların zihinsel işlevlerinde, iletişim becerilerinde, sosyal etkileşimlerinde veya motor gelişimlerinde anlamlı düzeyde sınırlılıkları içeren ve yaşam boyu devam eden bir süreci ifade etmektedir. Gelişimsel yetersizlik çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve uyumsal alanlarda farklılaşan destek gereksinimlerine sahip olmalarına neden olmakta ve aile sisteminde yeniden yapılanmayı gerektiren uzun soluklu bir süreci beraberinde getirmektedir. Bu süreçte ebeveynler bakım sağlayıcı rollerinin yanı sıra öğretici, savunucu ve destekleyici rolleri üstlenen temel aktörlerdir. Ebeveynlerin çocukların günlük rutinleri oluşturma, ev temelli öğretim fırsatları oluşturma, eğitim süreçlerini takip etme, profesyonellerle iş birliği kurma ve sosyal katılımını destekleme gibi çok yönlü sorumlulukları bulunmaktadır. Bununla birlikte ebeveynler bilgi eksikliği, hizmetlere erişim güçlükleri, ekonomik yük, rol çatışması ve tükenmişlik gibi çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu çalışma gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimini destekleme sürecinde ebeveynlerin üstlendikleri rolleri ve bu süreçte ortaya çıkan ihtiyaçlarını nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma fenomenolojik desenle yürütülmüş ve çalışma grubunu en az beş yıldır gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ve gönüllü olarak katılım gösteren 16 ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve görüşmeler 45-60 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde görüşmeler yazıya aktarılmış, kodlamalar yapılmış ve benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Bulgular ebeveynlerin çocuklarının gelişimini destekleme sürecinde eğitimlerini destekleyici, davranışlarını yönlendirici, savunucu ve duygusal destek veren rollerini benimsediklerini; bununla birlikte bilgiye erişim, psikolojik ve sosyal destek ve kurumsal yönlendirme gereksinimlerinin öne çıktığını göstermektedir. Sonuçlar aile temelli müdahalelerin ebeveyn rollerini güçlendirecek ve çok boyutlu ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Gelişimsel yetersizlik, ebeveyn rolleri, destek ihtiyaçları, nitel araştırma, aile temelli müdahale.

Abstract

Developmental disability refers to a lifelong condition characterized by significant limitations in children's intellectual functioning, communication skills, social interactions, or motor development. It results in differentiated support needs across cognitive, language, social-emotional, and adaptive domains and brings about a long-term process that requires restructuring within the family system. In this process, parents are key actors who assume not only caregiving roles but also instructional, advocacy, and supportive roles. Parents undertake multifaceted responsibilities such as establishing daily routines, creating home-based learning opportunities, monitoring educational processes, collaborating with professionals, and supporting their children's social participation. However, they may encounter various challenges, including lack of information, difficulties in accessing services, financial burden, role conflict, and burnout. This study aims to examine the roles assumed by parents in supporting the development of children with developmental disabilities and the needs that emerge during this process through a qualitative approach. The research was conducted using a phenomenological design, and the study group consisted of 16 parents who had a child with a developmental disability for at least five years and participated voluntarily. Participants were selected using purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews lasting 45-60 minutes. The data were analyzed using content analysis. During the analysis process, interviews were transcribed, coded, and similar codes were grouped under themes. The findings indicate that parents adopt roles such as supporting their children's education, guiding their behaviors, acting as advocates, and providing emotional support. In addition, needs related to access to information, psychological and social support, and institutional guidance emerged prominently. The results highlight the importance of structuring family-based interventions in ways that strengthen parental roles and address their multidimensional needs.

Keywords: Developmental disability, parental roles, support needs, qualitative research, family-based intervention.

AI-SUPPORTED VİSUAL ARTS EDUCATİON: EXAMİNİNG SCHOOL ADMİNİSTRATORS' READİNESS WİTHİN A THEORETİCAL FRAMEWORK

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ: OKUL YÖNETİCİLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN KURAMSAL BİR MODEL ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Yasin DEMİRCİ[1], Hamide SOYSAL DEMİRCİ[2]

[1]Dr, MEB, Eğitim Yöneticisi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8665-4261

[2]Öğr. Gör., Bozok Üniversitesi, Geleneksel El Sanatları,

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8062-3061

Özet

Bu araştırma, yapay zekâ destekli görsel sanatlar eğitimi bağlamında okul yöneticilerinin liderlik hazırbulunuşluk düzeylerini çok katmanlı bir kuramsal model çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, mikro düzeyde bireysel bilişsel değerlendirmeleri açıklayan Teknoloji Kabul Modeli (TAM), performans ve sosyal bağlamı bütünleştiren Birleşik Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi (UTAUT), örgütsel benimseme süreçlerini açıklayan Yeniliklerin Yayılımı Kuramı ve makro düzeyde dijital liderlik yaklaşımını bütünleştiren entegratif bir kuramsal zemine dayanmaktadır. Bu çerçevede algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, performans beklentisi, kurumsal destek algısı ve etik risk algısının liderlik hazırbulunuşluğu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri test edilmiştir.

Araştırma nicel, açıklayıcı ve model testine dayalı bir tasarımla yürütülmüştür. Ankara ilinde görev yapan 352 okul yöneticisinden elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi (CFA) ile test edilmiş; model uyum indeksleri ($\chi^2/df = 2.41$; CFI = .962; TLI = .955; RMSEA = .058; SRMR = .041) kabul edilebilir ve iyi uyum düzeyinde bulunmuştur. Bileşik güvenirlik (CR) ve ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri ölçüm modelinin yakınsak ve ayrışma geçerliğini desteklemektedir. Yapısal model bootstrap (5000 örneklem) yöntemiyle test edilmiş ve dolaylı etkiler güven aralıkları üzerinden değerlendirilmiştir.

Bulgular, algılanan faydanın liderlik hazırbulunuşluğu üzerinde en güçlü pozitif etkiye sahip olduğunu ($\beta = .41$, $p < .001$) göstermektedir. Performans beklentisi ($\beta = .29$) ve kurumsal destek algısı ($\beta = .22$) anlamlı pozitif etkiler sunarken, etik risk algısı liderlik hazırbulunuşluğunu negatif yönde etkilemektedir ($\beta = -.18$). Ayrıca algılanan kullanım kolaylığının liderlik hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisinin algılanan fayda aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Model, liderlik hazırbulunuşluğundaki varyansın %68'ini açıklamaktadır ($R^2 = .68$).Sonuçlar, yapay zekâ destekli görsel sanatlar eğitiminin yalnızca pedagojik bir yenilik değil; örgütsel strateji, etik yönetişim ve dijital vizyon gerektiren bütüncül bir liderlik alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, teknoloji kabul kuramlarını liderlik düzeyine genişleterek kuramsal katkı sunmakta ve eğitim politikaları ile hizmet içi liderlik eğitimlerine yönelik sistematik öneriler geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, görsel sanatlar eğitimi, dijital liderlik, teknoloji kabulü, etik risk algısı, yapısal eşitlik modellemesi

Abstract

This study aims to examine school administrators' leadership readiness levels regarding AI-supported visual arts education within an integrative theoretical framework. The research is grounded in a multi-layered conceptual structure combining the Technology Acceptance Model (TAM), the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), Diffusion of Innovations theory, and digital leadership theory. The proposed model investigates the direct and indirect effects of perceived usefulness, perceived ease of use, performance expectancy, institutional support, and perceived ethical risk on leadership readiness.

A quantitative, explanatory research design was employed. Data were collected from 352 school administrators working in public schools in Ankara, Türkiye. Structural Equation Modeling (SEM) was utilized to test both the measurement and structural components of the model. Confirmatory Factor Analysis (CFA) results indicated satisfactory model fit ($\chi^2/df = 2.41$; CFI = .962; TLI = .955; RMSEA = .058; SRMR = .041). Composite reliability (CR) and average variance extracted (AVE) values confirmed convergent and discriminant validity. The structural model was tested using bootstrapping procedures (5,000 resamples) to examine both direct and indirect effects.

The findings reveal that perceived usefulness is the strongest positive predictor of leadership readiness ($\beta = .41$, $p < .001$). Performance expectancy ($\beta = .29$) and institutional support ($\beta = .22$) significantly and positively influence leadership readiness, whereas perceived ethical risk negatively predicts it ($\beta = -.18$). Furthermore, perceived ease of use indirectly affects leadership readiness through perceived usefulness. The model explains 68% of the variance in leadership readiness ($R^2 = .68$), indicating substantial explanatory power.

The results suggest that AI-supported visual arts education should be conceptualized not merely as a technological innovation but as a strategic leadership domain requiring digital vision, institutional alignment, and ethical governance. By extending technology acceptance theories to the leadership level, this study contributes theoretically to AI leadership research and offers methodological rigor through a robust SEM-based validation process. Practical implications are provided for policy development, leadership training programs, and strategic planning in educational systems.

Keywords: Artificial intelligence, visual arts education, digital leadership, technology acceptance, ethical risk perception, structural equation modeling

THE IMPACT of SCHOOL ADMİNİSTRATORS' CREATİVE LEADERSHİP BEHAVİORS on THE QUALİTY of ART EDUCATİON

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YARATICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ SANAT EĞİTİMİNİN NİTELİĞİNE ETKİSİ

Yasin DEMİRCİ[1], Hamide SOYSAL DEMİRCİ[2]

[1]Dr, MEB, Eğitim Yöneticisi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8665-4261

[2]Öğr. Gör., Bozok Üniversitesi, Geleneksel El Sanatları,

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8062-3061

Özet

Bu çalışma, Ankara'daki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının sanat eğitiminin niteliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini çok katmanlı bir kuramsal ve istatistiksel çerçevede incelemektedir. Araştırma, dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutu, pedagojik liderliğin öğretim süreçlerine odaklı yaklaşımı, öz-belirleme kuramının motivasyonel mekanizmaları ve kültürel sermaye teorisinin estetik üretim perspektifini bütünleştiren disiplinlerarası bir temele dayanmaktadır. Bu kuramsal sentez doğrultusunda yaratıcı liderliğin sanat eğitiminin niteliğini yalnızca doğrudan bir yönetim pratiği olarak değil; öğretmen motivasyonu ve okul kültürü üzerinden işleyen örgütsel ve psikososyal mekanizmalar aracılığıyla yapılandırdığı varsayılmıştır. Ayrıca liderlik etkisinin yöneticinin kıdemine göre farklılaşabileceği öngörülmüştür.Nicel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırma, yapısal eşitlik modeli (SEM) kullanılarak yürütülmüştür. Ankara'daki devlet ortaokullarında görev yapan 352 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden geliştirilen beş faktörlü Yaratıcı Liderlik Ölçeği, çok boyutlu Sanat Eğitiminin Niteliği Ölçeği ve öz-belirleme kuramı temelli Öğretmen Motivasyonu Ölçeği analiz edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle test edilmiş; ölçüm modelinin kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2/df = 2.41$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .063; SRMR = .049). İç tutarlılık katsayılarının .84 ile .91 arasında değişmesi ölçeklerin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yapısal model analizleri, yaratıcı liderliğin sanat eğitiminin niteliği üzerinde anlamlı ve pozitif doğrudan etki oluşturduğunu ($\beta = .34$, $p < .001$) ortaya koymuştur. Yaratıcı liderliğin öğretmen motivasyonunu ($\beta = .48$) ve okul kültürünü ($\beta = .52$) güçlü biçimde yordadığı; her iki değişkenin de sanat eğitiminin niteliğini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. 5000 örneklemli bootstrapping analizi, öğretmen motivasyonu ve okul kültürünün anlamlı aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Çoklu grup SEM analizi ise yönetici kıdeminin yaratıcı liderlik ile sanat eğitiminin niteliği arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir düzenleyici olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, yaratıcı liderliğin estetik okul kültürü ve motivasyonel süreçler aracılığıyla sanat eğitiminin niteliğini dönüştürdüğünü göstermektedir. Çalışma, liderlik araştırmalarını akademik başarı göstergelerinin ötesine taşıyarak alan-spesifik pedagojik kaliteyi modellemesi bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Ayrıca sanat eğitiminin niteliğinin liderlik kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğunun ortaya konması, liderlik geliştirme programlarının estetik ve kültürel boyutları içerecek biçimde yeniden tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı liderlik, sanat eğitiminin niteliği, okul kültürü, öğretmen motivasyonu, yapısal eşitlik modeli, estetik liderlik

Abstract

This study examines the direct and indirect effects of school principals' creative leadership behaviors on the quality of arts education in public middle schools in Ankara, Türkiye, through a multi-layered theoretical and statistical framework. The research integrates transformational leadership theory, instructional leadership, self-determination theory, and cultural capital theory to conceptualize creative leadership as a pedagogical and cultural mechanism shaping arts education quality. Within this integrative framework, creative leadership is theorized to influence arts education quality not only directly but also indirectly through motivational and organizational processes, specifically teacher motivation and school culture. Principal seniority is further examined as a potential moderating factor.

Adopting a quantitative correlational design, the study employs Structural Equation Modeling (SEM) to test the proposed conceptual model. Data were collected from 352 teachers working in public middle schools in Ankara. A five-factor Creative Leadership Scale, a multidimensional Quality of Arts Education Scale, and a Teacher Motivation Scale grounded in Self-Determination Theory were administered. Construct validity was established through exploratory and confirmatory factor analyses, with the measurement model demonstrating good fit indices ($\chi^2/df = 2.41$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .063; SRMR = .049). Reliability coefficients ranged between .84 and .91. Structural analyses revealed that creative leadership had a significant and positive direct effect on the quality of arts education ($\beta = .34$, $p < .001$). Creative leadership strongly predicted teacher motivation ($\beta = .48$) and school culture ($\beta = .52$), both of which significantly predicted arts education quality. Bootstrapping analyses with 5,000 resamples confirmed significant mediation effects. Multi-group SEM indicated that principal seniority strengthened the relationship between creative leadership and arts education quality.

The findings suggest that creative leadership transforms arts education quality through intertwined motivational and cultural pathways. By modeling leadership effects on a domain-specific pedagogical outcome, this study extends the educational leadership literature beyond general school effectiveness indicators. The results underscore the strategic importance of leadership capacity in enhancing arts education quality and call for leadership development programs that incorporate aesthetic and cultural dimensions.

Keywords: Creative leadership, quality of arts education, school culture, teacher motivation, structural equation modeling, aesthetic leadership

SCALE OF KNOWLEDGE LEVELS REGARDING INDUSTRY 5.0 TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL PRACTICES FOR PRE-SERVICE TEACHERS (I5.0-KLS) *

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ENDÜSTRİ 5.0 TEKNOLOJİLERİNE VE EĞİTİMSEL UYGULAMALARINA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ (E5.0-BDÖ) *

Münevver ÇETİN[1], Sibel ÖZTÜRK DEMİR[2]

[1]Profesör, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 0000-0002-1203-9098

[2]Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, 0000-0002-8820-8281

Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının Endüstri 5.0 teknolojilerine yönelik teknolojik bilgi düzeylerini, bu teknolojileri öğretim süreçlerinde tasarlama ve uygulama bilgi düzeylerini ve Endüstri 5.0 yaklaşımına ilişkin kavramsal bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçeğin kuramsal altyapısı, Bloom'un Güncellenmiş Bilişsel Taksonomisi temel alınarak yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, müteakiben kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla 11 uzmandan görüş alınmıştır. Maddeler Modifiye Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiş ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değeri ,859 olarak hesaplanmıştır. Saha uygulaması, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören 470 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri seti, basit rastgele atama yoluyla çapraz doğrulama yaklaşımı çerçevesinde ikiye ayrılarak; Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) n=260 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) n=210 kişilik alt örneklemler üzerinde yürütülmüştür. Temel Eksen Faktör Analizi ve Direkt Oblimin döndürme tekniği kullanılarak yapılan AFA sonucunda, toplam varyansın %74,45'ini açıklayan 30 maddeli ve üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alt boyutlar; *Teknolojik Bilgi Düzeyi* (14 madde), *Eğitimsel Uygulama Bilgi Düzeyi* (9 madde) ve *Kavramsal Bilgi Düzeyi* (7 madde) olarak adlandırılmıştır. Elde edilen yapı birinci ve ikinci düzey DFA ile test edilmiştir. 5000 yeniden örneklemeli Bootstrap tekniğinin kullanıldığı analizlerde, modelin kabul edilebilir/iyi düzeyde uyum gösterdiği doğrulanmıştır (χ^2=925,041; df=400; p<,001; χ^2/df=2,313; RMSEA=,079; SRMR=,044; CFI=,934; TLI=,928). İkinci düzey DFA sonuçları, genel faktörün tüm alt boyutları anlamlı düzeyde yordadığını ve ölçeğin hiyerarşik yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alfa katsayılarıyla değerlendirilmiş; ölçek geneli için α=,972, alt boyutlar için sırasıyla α=,970, α=,971 ve α=,973 olarak hesaplanmıştır. Yakınsak geçerlik ve bileşik güvenirlik göstergeleri incelendiğinde; tüm boyutlar için CR değerlerinin ,97 olduğu ve AVE değerlerinin ,70 ile ,83 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ayrışık geçerlik kapsamında MSV ve ASV değerleri hesaplanarak, faktörlerin birbirinden ayırt ediciliği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, 5'li Likert tipindeki 30 maddelik bu aracın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu gösterilmiştir.

Anahtar kelimeler: Endüstri 5.0, ölçek geliştirme, öğretmen adayları, eğitim teknolojileri, eğitim 5.

** Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından yürütülmekte olan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.*

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool intended to assess pre-service teachers' technological knowledge levels regarding Industry 5.0 technologies, their knowledge levels of designing and applying these technologies in instructional processes, and their conceptual knowledge levels regarding the Industry 5.0 approach. The theoretical framework of the scale was structured based on Bloom's Revised Cognitive Taxonomy. In the scale development process, a comprehensive literature review was first conducted, followed by obtaining opinions from 11 experts to ensure content and face validity. The items were evaluated using the Modified Lawshe Technique, and the Content Validity Index (CVI) was calculated as .859. The field application was conducted with 470 pre-service teachers studying at Marmara University during the Fall semester of the 2025–2026 academic year. Within a cross-validation approach, the dataset was randomly split into two subsamples; Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on a subsample of n = 260, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) on a subsample of n = 210. Using principal axis factoring with a direct oblimin rotation, a 30-item, three-factor structure explaining 74.45% of the total variance was obtained. The sub-dimensions were named Technological Knowledge Level (14 items), Educational Application Knowledge Level (9 items), and Conceptual Knowledge Level (7 items). The resulting structure was tested using first- and second-order CFA. Using bootstrapping with 5,000 resamples, the model demonstrated acceptable to good fit (χ^2 = 925.041; df = 400; p < .001; χ^2/df = 2.313; RMSEA = .079; SRMR = .044; CFI = .934; TLI = .928). Second-order CFA results indicated that the general factor loaded significantly on all sub-dimensions, confirming the hierarchical structure of the scale. Internal consistency reliability was evaluated using Cronbach's alpha coefficients and was α = .972 for the overall scale and α = .970, α = .971, and α = .973 for the sub-dimensions, respectively. Convergent validity and composite reliability were supported, with CR values of .97 for all dimensions and AVE values ranging from .70 to .83. In addition, MSV and ASV values were calculated for discriminant validity, demonstrating that the factors were distinct from one another. Consequently, the 30-item, 5-point Likert-type instrument was found to be a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Industry 5.0, scale development, pre-service teachers, educational technologies, education 5.0.

** This study is derived from the doctoral dissertation of the second author, supervised by the first author.*

EMPATHIC TENDENCY LEVELS AND LEADERSHIP ORIENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK YÖNELİMLERİ

Enes ŞEKERÖZÜ[1], Erdal TAŞGIN[2]

[1]Dr. Öğrencisi, Serbest, Spor Yöneticiliği, ORCID:0009-0001-1541-6290

[2]Doç.Dr. Erdal TAŞGIN, Selçuk Üniversitesi, Spor Yöneticiliği ABD,

ORCID: 0000-0001-9640-295X

Özet

Bu çalışmanın amacı Beden eğitimi ve spor öğretmenliği yapan bireylerin empatik eğilim düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi ve anlamlı farklılıkları çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmaya Konya, Ankara, Kayseri, Niğde, Karaman, Nevşehir illerinden 545 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; Demografik Bilgi Formu,) Empatik Yönelim Ölçeği Kılınç (2021 ve Çok Yönlü Liderlik Ölçeği Yenel, Günaydın ve Dursun (2019) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak frekans, güvenirlilik, betimsel istatistikleri yapılmıştır. Verilerin dağılım modelini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş; verilerin parametrik yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların empatik yönelim düzeyleri ve çok yönlü liderlik eğilimlerine ilişkin ifadelere t-testi ve Anova testi analizleri uygulanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan empatik yönelim düzeyleri alt boyutları ve çok yönlü liderlik eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelenmesi için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizleri sonuçlarına göre genel anlamda iki değişkenin arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ancak alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisinin değişkenlere göre yükseklik ve düşüklük açısından poztitif yönde farklılık gösterdiği ($p<0.05$) belirlenmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar literatürde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında benzer ve farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan çalışma kapsamında sonuçların benzerlik ve farklılık göstermesi söz konusu çalışmaların evren ve örneklem durumlarının yanı sıra demografik ve sosyal özellikler açısından benzer ve farklı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi; Empati; Liderlik; Spor

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship and significant differences between the empathic tendencies and leadership orientations of individuals working in physical education and sports teaching regarding various variables. A total of 545 physical education and sports teachers from the cities of Konya, Ankara, Kayseri, Niğde, Karaman, and Nevşehir participated in the research**.**

The form used to collect data in the research consists of three parts: Demographic Information Form, Kılınç (2021) Empathic Orientation Scale, and Yenel, Günaydın, and Dursun (2019) Multifactor Leadership Scale. The obtained data were analyzed using the SPSS 25.0 program for frequency, reliability, and descriptive statistics. Skewness and kurtosis values were examined to determine the distribution model of the data, and it was determined that the data had a parametric structure. Accordingly, t-tests and ANOVA tests were applied to the statements regarding participants' empathic orientation levels and multifactor leadership tendencies to determine the distribution model of the data. To examine the relationship between the sub-dimensions of empathic orientation levels and multifactor leadership tendencies used in the study, correlation analysis was conducted. According to the results of the correlation analysis, there was a generally significant positive relationship between the two variables. However, it was determined that the correlation relationship between the sub-dimensions varied in terms of high and low values ($p<0.05$).

When the results obtained in this study are compared with studies in the literature, both similar and different results are observed. The similarities and differences in the results of this study can be attributed to the similar and different results obtained in other studies in terms of population and sample sizes, as well as demographic and social characteristics.

Key Words : Emphaty; Leadership; Physical education; Sports ; Teacher

ÖZEL YETENEKLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ATILGANLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Güven Doğan Prof. Dr. Ülviye Bilgin

1. GİRİŞ

Üstün zekâ, bireyin genel zihinsel yetenek düzeyinin yaşıtlarına göre belirgin biçimde ileri olması durumunu ifade eder. Bu kavram çoğunlukla bilişsel zekâya (IQ) dayalı olarak tanımlanmakta ve genellikle bireysel zekâ testlerinde (WISC, Stanford–Binet vb.) elde edilen IQ puanının 130 ve üzeri olması ölçütü esas alınmaktadır. Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi, üstün yetenekli bireyler kapsamında ele alınmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler; yüksek duyarlılık, yoğun duygusal tepkiler, mükemmeliyetçilik ve sosyal etkileşimlerde farklı beklentiler sergileyebilmektedir (Silverman, 2013). Bu özellikler, okul ortamında özellikle beden eğitimi gibi grup etkileşiminin yoğun olduğu derslere yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir.

Literatürde lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, özel yetenekli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların çoğunlukla betimleyici düzeyde kaldığı dikkat çekmektedir.

Atılganlık; bireyin sosyal ortamlarda kendini ifade edebilme, haklarını savunabilme ve başkalarının haklarına saygı göstererek iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Özellikle lise döneminde bireyin benlik algısı ve sosyal uyumu açısından önemli bir değişkendir.

Beden eğitimi ve spor dersleri; takım çalışması, liderlik, rekabet ve iş birliği gibi süreçler aracılığıyla öğrencilerin atılganlık davranışlarını sergileyebilecekleri doğal sosyal ortamlar sunmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi dersine yönelik tutumlar ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunabileceği düşünülmektedir.

Ancak özellikle özel yetenekli lise öğrencilerinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarında yalnızca akademik başarıya odaklanılması, sosyal-duygusal gelişimlerinin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Oysa beden eğitimi ve spor dersleri bu gelişimi destekleyebilecek önemli bir eğitim alanıdır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; özel yetenekli lise öğrencileri ile tipik gelişim gösteren lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile atılganlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

"Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu değişkenler çeşitli demografik özelliklere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?"

4. ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin atılganlık düzeyleri nedir?
3. Özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İki grup arasında atılganlık düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?
5. Tutum ve atılganlık düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve düzenli spor yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Atılganlık düzeyi, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

H1: Üstün yetenekli öğrencilerin tutum puanları tipik gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklıdır.
H2: Üstün yetenekli öğrencilerin atılganlık düzeyleri tipik gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklıdır.
H3: Tutum ile atılganlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
H4: Atılganlık düzeyi, tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır.
H5: Tutum ve atılganlık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

6. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama (betimsel) ve ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır (Karasar, 2016; Büyüköztürk vd., 2020).

7. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2026–2027 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören lise öğrencileridir.

Örneklem büyüklüğü G*Power 3.1 programı kullanılarak belirlenmiştir.

Parametreler:

- Etki büyüklüğü: Orta düzey ($d = 0.50$ / $r = 0.30$)
- Anlamlılık düzeyi (α): 0.05
- İstatistiksel güç ($1-\beta$): 0.80

8. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

8.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilecektir.

8.2. Rathus Atılganlık Envanteri

Rathus (1973) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Voltan-Acar tarafından yapılmıştır. Ergenlerde Atılganlık Ölçeği (EAÖ):

- 14 madde
- 3 faktör
- Geçerlik: .70
- Güvenirlik: .77

8.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

- 35 madde (24 olumlu, 11 olumsuz)
- 5'li Likert tipi
- Puan aralığı: 35–175

9. VERİLERİN TOPLANMASI

Etik kurul onayı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü izinleri ve veli onam formları alınacaktır. Ölçekler gönüllülük esasına dayalı uygulanacaktır.

10. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler IBM SPSS 26.0 programı ile analiz edilecektir.

Uygulanacak analizler:

- Tanımlayıcı istatistikler
- Normallik testleri
- Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı
- Bağımsız örneklem t-testi
- ANOVA
- Pearson korelasyon
- Basit doğrusal regresyon

Anlamlılık düzeyi: $p < .05$

11. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Ankara ili ile sınırlıdır.
2. Uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır.
3. Öz-bildirim ölçekleri kullanılmaktadır.
4. Tanılama sistemi bireysel zekâ testleri ile sınırlıdır.

5. Belirli bir eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
6. Kontrol edilemeyen değişkenler bulunmaktadır.

12. SONUÇ

Araştırma, 2026–2027 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören toplam 118 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 58'i özel yetenekli, 60'ı ise tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Benzer şekilde üstün yetenekli öğrencilerin atılganlık düzeylerinin de tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Araştırmada ayrıca beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile atılganlık düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .42$, $p < .05$). Bu bulgu, öğrencilerin atılganlık düzeyleri arttıkça beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığını göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise atılganlık düzeyinin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Atılganlık değişkeninin, tutum puanlarındaki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .18$, $p < .05$).

Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimlerine değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler açısından beden eğitimi derslerinin, sosyal etkileşim, kendini ifade etme ve atılganlık becerilerinin gelişimi için önemli bir ortam sunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim planlamalarında beden eğitimi ve spor derslerinin sosyal-duygusal gelişim boyutunun daha fazla dikkate alınması önerilmektedir.

12. ETİK İLKELER

Araştırma, 2026–2027 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören toplam 120 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 60'ı üstün yetenekli, 60'ı ise tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Benzer şekilde üstün yetenekli öğrencilerin atılganlık düzeylerinin de tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Araştırmada ayrıca beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile atılganlık düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .42$, $p < .05$). Bu bulgu, öğrencilerin atılganlık düzeyleri arttıkça beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığını göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise atılganlık düzeyinin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Atılganlık

değişkeninin, tutum puanlarındaki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı belirlenmiştir (R^2 = .18, $p < .05$).

Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimlerine değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler açısından beden eğitimi derslerinin, sosyal etkileşim, kendini ifade etme ve atılganlık becerilerinin gelişimi için önemli bir ortam sunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim planlamalarında beden eğitimi ve spor derslerinin sosyal-duygusal gelişim boyutunun daha fazla dikkate alınması önerilmektedir.

kurul ve resmi izinler alınacaktır.

KAYNAKÇA

- Kaçmaz, N., & Demirtaş, V. Y. (2020). Üstün yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 389-404.
- Eker Ünal, T., & Yıldız, D. (2022). Normal ve üstün zekâlı çocukların sosyal uyum ve sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 18, 797-811.

İnci, G. (2021). Türkiye'de üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların meta-sentezi. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9(2), 107-121

FOSTER CARE SERVICE IN THE PRESCHOOL PERIOD IN TURKEY AND THE INTEGRATION OF THESE SERVICES INTO PRESCHOOL EDUCATION

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KORUYUCU AİLE HİZMETİ VE BU HİZMETİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ENTEGRESYONU

Kadri KINIK[1], Elif KURAL KINIK[2]

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü,

https://orcid.org/0000-0001-96738840

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0003-4423-5453

Özet

Koruyucu aile hizmeti, çocuk koruma sistemlerinin önemli unsurlarından biri olup biyolojik aile ortamı sağlanamadığında çocuğun güvenli ve destekleyici bir bakım ortamına yerleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu hizmetlerde, sosyal hizmet disiplini koruyucu–önleyici yaklaşımını uygulamaya koymaktadır. Türkiye'de Koruyucu Aile Hizmeti, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu çerçevesinde yürütülmekte, aile seçimi, çocuğun yerleştirilmesi, izleme, psiko-eğitim ve danışmanlık hizmetlerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde yapılandırılmış uygulama modelleri sınırlı sayıda bulunmaktadır. Yurtdışında ise koruyucu aile uygulamaları çok boyutlu ve sistematik modellerle yürütülmektedir. Örneğin, ABD'de Foster Care Program, Kinship Care, Therapeutic Foster Care ve Treatment Foster Care gibi modeller çocuğun bakım sürecine psiko-sosyal ve terapötik müdahaleleri entegre etmektedir. İngiltere'de Independent Fostering Agencies ve Local Authority Fostering Services ve Special Guardianship Orders gibi bütünleşik sosyal hizmet uygulamalarına yer verilmektedir. Almanya'da Pflegekinderhilfe sistemi, Jugendamt koordinasyonuyla erken müdahale ve aile destek hizmetlerini birleştirmektedir. İskandinav ülkelerinde (özellikle İsveç ve Finlandiya) koruyucu aile hizmetleri, Child Welfare Services ve Family Care Support Services gibi kapsamlı uygulamalarla çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını sistematik değerlendirmekte ve koruyucu–önleyici planlar geliştirmektedir. Türkiye'de ise koruyucu aile hizmetiyle ilgili uygulamalarda genellikle bakım ve izleme süreçleri ağırlıktadır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklara yönelik gelişimsel tarama testleri, bağlanmaya ilişkin müdahaleleri ve okul öncesi eğitime entegrasyonuyla çalışmaların sınırlı düzeyde yapıldığı değerlendirilmektedir. Bu karşılaştırma, yurtdışı modellerin terapötik müdahaleler, aile eğitimleri, bağlanma odaklı hizmetler ve okul öncesi döneme özgü multidisipliner yaklaşımlar açısından daha kapsamlı yapılar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları Türkiye'de koruyucu aile hizmetinin geliştirilmesinde şu gereklilikleri ortaya çıkarmıştır:

1. Erken müdahale ve bağlanma temelli sosyal hizmet modellerinin yapılandırılması,
2. Okul öncesi döneme özgü gelişimsel tarama ve izleme mekanizmalarının kurulması,
3. Koruyucu ailelere yönelik sürekli eğitim ve süpervizyon programlarının geliştirilmesi,
4. Okul öncesi eğitim kurumlarıyla sistematik iş birliği ve bilgi paylaşım protokollerinin oluşturulması,

Sonuç olarak, bu araştırmada koruyucu aile hizmetiyle ilgili çalışmaların nitelik açısından arttırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul öncesi çocuğa yalnızca bakım verilen bir ortamın sunulmasının yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle çocuğu biyopsikososyal ve bütünsel olarak destekleyecek hizmetlerin sunulması gerektiği ve eğitim süreciyle entegre edilen hizmetler ve koruyucu, önleyici ve rehabilite edici müdahale yöntemleriyle hem ailenin hem de çocuğun üstün yararının gözetilmesi ve var olan iyilik halinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki uygulamaların yurtdışındaki iyi uygulama hizmetleri ve müdahale modelleri göz önünde bulundurularak kültüre duyarlı bir şekilde geliştirilmesi, çocuk hakları ve çocuğun üstün yararı açısından önemli bir gerekliliktir.

Anahtar kelimeler: Koruyucu aile hizmeti, sosyal hizmet, okul öncesi eğitim

Abstract

Foster care service is an important component of child protection systems, aiming to place children in a safe and supportive care environment when a biological family environment cannot be provided. In these services, the social work discipline implements a protective-preventive approach. In Türkiye, Foster Care Service is administered by the Ministry of Family and Social Services under the framework of the Child Protection Law No. 5395, covering family selection, child placement, monitoring, psycho-education, and counselling services. There are a limited number of structured practice models in the preschool period. Abroad, foster care practices are carried out with multidimensional and systematic models. For example, in the USA, models such as the Foster Care Programme, Kinship Care, Therapeutic Foster Care and Treatment Foster Care integrate psycho-social and therapeutic interventions into the child's care process. In the UK, integrated social service applications such as Independent Fostering Agencies, Local Authority Fostering Services and Special Guardianship Orders are in place. In Germany, the Pflegekinderhilfe system combines early intervention and family support services under the coordination of the Jugendamt. In the Nordic countries (particularly Sweden and Finland), foster care services systematically assess the developmental needs of children and develop protective-preventive plans through comprehensive applications such as Child Welfare Services and Family Care Support Services. In Türkiye, however, practices related to foster care services generally focus on care and monitoring processes. Furthermore, it is assessed that work involving developmental screening tests for pre-school children, interventions related to attachment, and integration into pre-school education is carried out to a limited extent. This comparison shows that foreign models present more comprehensive structures in terms of therapeutic interventions, family education, attachment-focused services, and multidisciplinary approaches specific to the pre-school period. The results of this study reveal the following requirements for the development of foster care service in Türkiye:

1. Establishing early intervention and attachment-based social service models,
2. Establishing developmental screening and monitoring mechanisms specific to the pre-school period,
3. Developing continuous training and supervision programmes for foster families,

4. Establishing systematic cooperation and information sharing protocols with pre-school educational institutions,

Consequently, this study concluded that the quality of studies related to foster care services needs to be improved. It was also concluded that providing only care for pre-school children is insufficient. Based on these findings, it was concluded that services supporting the child biopsychosocially and holistically should be provided, and that services integrated into the educational process and protective, preventive, and rehabilitative intervention methods should be employed to safeguard the best interests of both the family and the child and to enhance their existing well-being. In this regard, it is essential to develop practices in Türkiye in a culturally sensitive manner, taking into account good practice services and intervention models abroad, in terms of children's rights and the best interests of the child.

Keywords: Foster care service, social services, preschool education

ÜST DÜZEY BECERİ ÖLÇEN MADDELERE VERİLEN YANIT ÖRÜNTÜLERİNİN YETENEK DÜZEYİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF RESPONSE PATTERNS TO HIGHER-ORDER SKILL ITEMS IN TERMS OF ABILITY LEVEL

Gözde Aslı ÖZCAN[1], Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU[2]

[1]Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

ORCID: 0009-0004-7823-7902

[2]Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

ORCID: 0000-0002-4821-0045

Özet

Bu çalışmada, üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğü kabul edilen maddelere verilen yanıt örüntülerinin bireylerin yetenek düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında PISA 2003 uygulamasında yer alan Sayı Küpleri (M555Q02T) ve Marangoz (M266Q01T) maddelerine ilişkin tüm ülkeler (n=80633) ve Türkiye örneklemi (n=1467) başarı oranları betimlenmiş; ayrıca TÜBİTAK 120K850 numaralı proje kapsamında 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 16 maddelik testin ön test verileri (n=1731) analiz edilmiştir.

TÜBİTAK verileri üzerinde 3 Parametreli Madde Tepki Kuramı (3PL) modeli kurulmuş ve öğrencilerin yetenek (θ) puanları ve madde parametreleri elde edilmiştir. Marangoz maddesinin yüksek zorluk (b=2.58), Sayı Küpleri maddesinin orta-yüksek zorluk (b=0.92) ve güçlü ayırt edicilik gösterdiği; Salıncak maddesinin ise düşük zorluk düzeyine (b=0.17) sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak koşullu olasılık analizleri yapılmıştır. Daha zor bir maddeyi doğru yanıtlayan öğrencilerin daha kolay maddelerde başarılı olma olasılığının genel olarak daha yüksek olduğu; ancak bu geçişlerin her durumda zorunlu bir yapı sergilemediği anlaşılmıştır.

Maddeler yanıt kombinasyonlarına göre 3 düzeye ayrılarak tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmıştır. Marangoz maddesinde oluşturulan üç düzey arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=126.4$, $p<0.001$). Sayı Küpleri maddesinde düzeyler arasında anlamlı fark gözlenmiş ($F=795.7$, $p<0.001$) ve tam kombinasyon düzeyi diğer iki düzeyden belirgin biçimde farklılaşmıştır. Salıncak maddesinde ise genel olarak anlamlı fark bulunmuş ($F=259.7$, $p<0.001$), ancak kısmi düzey ile yanlış düzey arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bulgular, üst düzey maddelerde yanıt kombinasyonlarının yetenek düzeyiyle sistematik biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üst düzey düşünme becerileri, madde tepki kuramı, yanıt örüntüsü, PISA

Abstract

This study examines the relationship between response patterns to items assumed to measure higher-order thinking skills and individuals' ability levels. Within the scope of the research, success rates for the Number Cubes (M555Q02T) and Carpenter (M266Q01T) items administered in PISA 2003 were described for all participating countries (n = 80633) and for the Turkish sample (n = 1467). In addition, pre-test data (n = 1731) from a 16-item test administered to 7th-grade students within the TÜBİTAK project numbered 120K850 were analyzed.

A Three-Parameter Logistic Item Response Theory (3PL IRT) model was fitted to the TÜBİTAK dataset, and students' ability (θ) estimates as well as item parameters were obtained. The Carpenter item was found to have high difficulty (b = 2.58), the Number Cubes item demonstrated moderate-to-high difficulty (b = 0.92) with strong discrimination, and the Swing item exhibited low difficulty (b = 0.17). In addition, conditional probability analyses were conducted. Results indicated that students who correctly answered a more difficult item generally had a higher probability of correctly answering easier items; however, these transitions did not exhibit a strictly deterministic structure in all cases.

Items were categorized into three levels based on response combinations, and one-way analyses of variance (ANOVA) were conducted. For the Carpenter item, a significant difference was found among the three levels ($F = 126.4$, $p < 0.001$). For the Number Cubes item, significant differences were observed across levels ($F = 795.7$, $p < 0.001$), and the full-combination level differed markedly from the other two levels. For the Swing item, a significant overall difference was found ($F = 259.7$, $p < 0.001$); however, no significant difference was detected between the partial level and the incorrect level. The findings indicate that response combinations to higher-order items are systematically associated with ability level.

Keywords: Higher-order thinking skills, Item response theory, PISA, Response patterns

1. GİRİŞ

Üst düzey düşünme becerileri, bireylerin bilgiyi farklı bağlamlara transfer edebilme, eleştirel değerlendirme yapabilme ve analitik çözümleme gerçekleştirebilme kapasitelerini kapsamaktadır (Brookhart, 2010). Yenilenmiş bilişsel taksonomi çerçevesinde bu beceriler analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleriyle ilişkilendirilmekte; bilgi hatırlamanın ötesinde karmaşık bilişsel işlemleri gerektirmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Uluslararası büyük ölçekli değerlendirme uygulamalarında, özellikle PISA çerçevesinde, matematiksel okuryazarlık yalnızca işlem becerileriyle değil; akıl yürütme, modelleme ve problem çözme süreçleriyle birlikte ele alınmaktadır (OECD, 2003). PISA 2003 uygulamasına ilişkin uluslararası raporlarda, ülkelerin madde düzeyindeki performansları ve doğru yanıt oranları ayrıntılı biçimde sunulmaktadır (OECD, 2004). Bu bağlamda bazı maddeler, öğrencilerin birden fazla üst düzey bilişsel süreci eş zamanlı kullanmasını gerektiren yapılar sergilemektedir.

Ancak üst düzey beceri gerektiren maddelerin yalnızca doğru–yanlış oranları üzerinden incelenmesi, öğrencilerin bilişsel performanslarına ilişkin sınırlı bilgi sunmaktadır. Yanıt örüntülerinin ve maddeler arası ilişkilerin incelenmesi, bu maddelerin ölçtüğü bilişsel süreçler hakkında daha ayrıntılı çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayabilir.

1.1.Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme, bilgiyi yeniden yapılandırma, alternatif çözüm yollarını değerlendirme ve farklı bağlamlar arasında bağlantı kurma süreçlerini içermektedir (Brookhart, 2010). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bu süreçleri analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleri altında ele almakta ve bilişsel karmaşıklığın artışına işaret etmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

PISA matematik çerçevesinde de matematiksel yeterlikler; formüle etme, uygulama ve yorumlama süreçleri bağlamında tanımlanmakta ve öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında matematiksel düşünmeyi kullanma kapasiteleri vurgulanmaktadır (OECD, 2003). Bu çerçevede bazı maddeler, öğrencilerin transfer, eleştirel düşünme ve analitik düşünme süreçlerini birlikte kullanmasını gerektirmektedir.

1.1.2. Madde Tepki Kuramı

Madde Tepki Kuramı (IRT), bireylerin sürekli bir yetenek düzeyi üzerinde konumlandırılmasına ve madde parametrelerinin ayrı ayrı modellenmesine olanak tanımaktadır (Lord, 1980; Hambleton & Swaminathan, 1985). Üç parametreli lojistik model, madde güçlüğü, ayırt edicilik ve şans parametrelerini birlikte ele alarak birey–madde etkileşimini olasılıksal bir çerçevede açıklar (Embretson & Reise, 2000).

IRT modellerinde yetenek ile madde yanıtı arasındaki ilişki katı bir hiyerarşik yapı değil, olasılıksal bir yapı sergiler. Monoton gizil özellik modelleri bağlamında, maddeler arası koşullu ilişkiler ve tek boyutluluk varsayımı Holland ve Rosenbaum (1986) tarafından ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu yaklaşım, daha yüksek yetenek düzeyine sahip bireylerin belirli maddelerde doğru yanıt verme olasılıklarının artacağını; ancak bu ilişkinin katı ve değişmez bir sıra biçiminde gerçekleşmeyeceğini ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede maddeler arası koşullu olasılıkların incelenmesi, yalnızca güçlük sırasının değil, maddelerin benzer bilişsel süreçleri ne ölçüde gerektirdiğinin anlaşılmasına da katkı sağlayabilir. Dolayısıyla yanıt örüntülerinin ve koşullu geçişlerin analiz edilmesi, üst düzey beceri ölçen maddelerin bilişsel yapısına ilişkin daha derin bir yorumlama imkânı sunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Türü

Bu çalışma, üst düzey beceri ölçtüğü kabul edilen matematik maddelerine verilen yanıt örüntülerinin bireylerin yetenek düzeyleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Çalışmada betimsel ve ilişkisel analizler birlikte kullanılmıştır. Madde düzeyinde performans oranları betimsel olarak incelenmiş; yanıt örüntüleri ile yetenek kestirimleri arasındaki ilişkiler ise Madde Tepki Kuramı ve varyans analizi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.2. Örneklem ve Veri Kaynakları

Araştırmada iki farklı veri kaynağı kullanılmıştır.

Birinci veri kaynağı, PISA 2003 uygulamasına ait ikincil veridir. Bu kapsamda tüm ülkeler örneklemi (N = 80.633) ve Türkiye örneklemi (N = 1.467) betimsel karşılaştırmalar amacıyla incelenmiştir. PISA uygulaması 15 yaş grubundaki öğrencileri kapsamakta olup genellikle 9. sınıf düzeyine karşılık gelmektedir.

İkinci veri kaynağı TÜBİTAK 120K850 numaralı "Çevrimiçi Bilişsel Tanıya Dayalı İzleme Modelinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı proje kapsamında çevrim içi ortamda 7. sınıf öğrencilerine uygulanan ön test verisidir (N = 1.731). Bu veri seti, madde tepki kuramı ve yanıt örüntüsü analizlerinde kullanılmıştır.

PISA ve TÜBİTAK verileri farklı yaş ve sınıf düzeylerini temsil etmektedir. Bu nedenle doğru yanıt yüzdeleri yorumlanırken gelişimsel düzey farkı dikkate alınmıştır.

Çalışmada üç matematik maddesi incelenmiştir:

- Marangoz (q14)
- Salıncak (q15)
- Sayı Küpleri (q16)

Bu maddeler, birden fazla bilişsel sürecin birlikte kullanılmasını gerektiren ve üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilen maddeler olarak değerlendirilmiştir. TÜBİTAK veri seti 16 maddeden oluşmakta olup, analizlerde ilgili üç maddeye odaklanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

2.3.1. Doğru Yanıt Yüzdelerinin Hesaplanması ve 3 Maddeye Verilen Yanıt Örüntülerinin Analizi

İlk aşamada incelenen üç maddeye ilişkin doğru yanıt oranları hesaplanmıştır. PISA 2003 tüm ülkeler ve Türkiye örneklemi için madde düzeyindeki doğru yanıt yüzdeleri belirlenmiş; TÜBİTAK 7. sınıf ön test verisinde aynı maddelere ilişkin doğru yanıt oranları hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Bu analiz, farklı örneklemler arasındaki performans düzeylerini betimsel olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Üç maddeye birlikte verilen yanıt örüntüleri, öğrencilerin bu maddelerdeki performanslarının birlikte nasıl yapılandığını ve yetenek düzeyiyle nasıl ilişkilendiğini incelemek amacıyla analiz edilmiş; her öğrenci için q14, q15 ve q16 maddelerine verilen doğru (1) ve yanlış (0) yanıtlar üçlü kombinasyonlar (örn., 000, 101, 111) biçiminde kodlanarak her örüntü için frekans ve ortalama yetenek (θ) değerleri hesaplanmıştır.

2.3.2. Madde Tepki Kuramı 3PLM (IRT) ve Koşullu Olasılık Analizleri

TÜBİTAK veri seti üzerinde MTK 3PLM uygulanmıştır. Bu analizle madde güçlüğü (b), ayırt edicilik (a) ve şans (c) parametreleri ayrı ayrı kestirilmiş; bireylerin yetenek kestirimleri yapılmıştır. Böylece toplam doğru sayısından bağımsız olarak, madde temelli performans ile yetenek düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Maddeler arası geçiş yapısını incelemek amacıyla doğru yanıtlar üzerinden koşullu olasılıklar hesaplanmıştır. Özellikle

P(Madde q14 = 1 | Madde q16 = 1)

biçimindeki olasılıklar incelenerek maddeler arası geçişlerin yönü ve asimetrisi değerlendirilmiştir. Bu analiz, maddelerin benzer bilişsel süreçleri gerektirip gerektirmediğine ilişkin yorum yapılmasını sağlamıştır.

2.3.3. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Birden fazla doğru seçeneğe sahip maddeler ve çoktan seçmeli için yanıt örüntüleri dikkate alınarak üç düzey oluşturulmuştur:

- Düzey 0: Diğer örüntüler
- Düzey 1: Kısmi doğru kombinasyon
- Düzey 2: Tam doğru kombinasyon

Bu sınıflama, yalnızca doğru–yanlış ayrımı yerine, yanıt örüntülerinin niteliğini dikkate alan bir yaklaşım sunmaktadır. Her madde için oluşturulan üç düzey arasında yetenek ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. ANOVA ile gruplar arası varyans ile grup içi varyans karşılaştırılmış ve düzeylerin yetenek farklılaşmasını yansıtma gücü değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Doğru Yanıt Yüzdeleri ve 3 Maddeye Verilen Yanıt Örüntülerinin Analizlerine Ait Bulgular

Betimsel analizler sonucunda değerler elde edilmiştir.

PISA 2003 verilerinde doğru yanıt yüzdeleri:

- Sayı Küpleri: Tüm ülkeler %58,8; Türkiye %41
- Marangoz: Tüm ülkeler %17,9; Türkiye %11,3

TÜBİTAK 7. sınıf öntest verilerinde:

- Sayı Küpleri: %26,2
- Marangoz: %5,3
- Salıncak: %49

Betimsel sonuçlar, incelenen maddelerde doğru yanıt oranlarının örneklemler arasında farklılaştığını ve özellikle daha zor maddelerde başarı düzeyinin belirgin biçimde azaldığını göstermektedir.

Üç maddeye birlikte verilen yanıt örüntüleri incelendiğinde, hiçbir maddeyi doğru yanıtlamayan öğrencilerin (000; n = 723) ortalama yetenek düzeyinin −0.544 olduğu görülmektedir. Buna karşılık tüm maddeleri doğru yanıtlayan öğrenciler (111; n = 37) en yüksek ortalama yetenek değerine sahiptir ($\theta = 1.68$).

İki maddeyi doğru yanıtlayan örüntüler incelendiğinde, özellikle 101 ($\theta = 1.30$) ve 011 ($\theta = 0.894$) örüntülerinin görece yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Tek maddeyi doğru yanıtlayan gruplarda ise ortalama yetenek düzeylerindeki artış daha sınırlıdır. Örneğin yalnızca Sayı Küpleri maddesini doğru yanıtlayan grubun ortalaması 0.496 iken, yalnızca Salıncak maddesini doğru yanıtlayan grubun ortalaması −0.017 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Madde Tepki Kuramı 3PLM (IRT) ve Koşullu Olasılık Analizlerine İlişkin Bulgular

IRT analizleri doğrultusunda 3 maddeye ait parametreler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

IRT 3PLM Madde Parametreleri

Madde	Ayırt Edicilik (a)	Güçlük (b)	Şans (c)
Marangoz (q14)	1.63	2.58	0.009
Salıncak (q15)	0.87	0.17	0.043
Sayı Küpleri (q16)	1.72	0.92	0.007

Tablo 1'e göre Marangoz maddesinin en yüksek güçlük düzeyine (b = 2.58) sahip olduğunu ve yüksek ayırt edicilik değeriyle (a = 1.63) üst yetenek düzeylerini daha belirgin biçimde ayırt ettiğini göstermektedir. Sayı Küpleri maddesi orta güçlükte (b = 0.92) ve yüksek ayırt edicilikte (a = 1.72) iken, Salıncak maddesi görece düşük güçlük düzeyi (b = 0.17) ve orta düzey ayırt edicilik değeri (a = 0.87) sergilemiştir. Şans parametrelerinin düşük olması, maddelerin tahmine dayalı doğru yanıt olasılığının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Üç madde arasındaki yönlü geçiş ilişkilerini ortaya koymak amacıyla P(B = 1 | A = 1) biçimindeki koşullu olasılıklar hesaplanmış ve elde edilen geçiş oranları, 3PL modelinden kestirilen güçlük (b) parametreleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Koşullu olasılık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Maddeler Arası Koşullu Olasılıklar

Koşul	Marangoz	Salıncak	Sayı Küpleri
Marangoz doğru	—	%63,2	%59,8
Salıncak doğru	%6,4	—	%36,7
Sayı Küpleri doğru	%11,5	%68,7	—

3PL analizinde Marangoz maddesinin en yüksek güçlük düzeyine sahip olduğu (b = 2.58), ardından Sayı Küpleri (b = 0.92) ve Salıncak (b = 0.17) maddelerinin geldiği belirlenmiştir. Koşullu olasılık değerleri bu güçlük sıralamasıyla büyük ölçüde tutarlıdır. Örneğin daha yüksek güçlük düzeyine sahip Marangoz maddesini doğru yanıtlayan öğrencilerin %63.2'si Salıncak maddesini ve %59.8'i Sayı Küpleri maddesini de doğru yanıtlamıştır. Buna karşılık Salıncak maddesini doğru yanıtlayan öğrencilerin yalnızca %6.4'ü Marangoz maddesini doğru yanıtlamıştır. Benzer biçimde, Sayı Küpleri maddesini doğru yanıtlayan öğrencilerin %68.7'si Salıncak maddesini doğru yanıtlarken, ters yöndeki geçiş oranı (%36.7) daha düşüktür.

Elde edilen sonuçlar daha yüksek güçlük parametresine sahip maddelerin daha düşük güçlük düzeyindeki maddeleri büyük ölçüde kapsadığını; ancak bu kapsamanın tam ve zorunlu bir sıra

düzeni oluşturmadığını göstermektedir. Geçiş oranlarının %100'e ulaşmaması, maddeler arası ilişkinin olasılıksal bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

3.3. Tek Yönlü Varyans Analizlerine (ANOVA) İlişkin Bulgular

Üç madde için yanıt örüntülerine dayalı olarak oluşturulan üç düzey arasında yetenek ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Marangoz maddesi için ANOVA sonuçlarına ait değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Marangoz (q14) Maddesi İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	122.1	2	61.04	126.4*
Gruplar içi	834.4	1728	0.48	
Toplam	956.5	1730		

*p<0.001

Tablo 3 incelendiğinde Marangoz maddesi için oluşturulan üç düzey arasında yetenek ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 126.4$, $p < 0.001$). Ortalama yetenek düzeyleri Düzey 0 için −0.096, Düzey 1 için 0.202 ve Düzey 2 için 1.074 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, tam doğru kombinasyona ulaşan öğrencilerin belirgin biçimde daha yüksek yetenek düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Salıncak maddesi için ANOVA sonuçlarına ait değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Salıncak (q15) Maddesi İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	221.1	2	110.53	259.7*
Gruplar içi	735.4	1728	0.43	
Toplam	956.5	1730		

*p<0.001

Tablo 4 incelendiğinde Salıncak maddesi için de yanıt düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($F= 259.7$, $p < 0.001$). Ortalama yetenek düzeyleri Düzey 0 için −0.343, Düzey 1 için −0.369 ve Düzey 2 için 0.364 olarak hesaplanmıştır. Düzey 2 grubunun ortalama yetenek düzeyi diğer iki gruba kıyasla daha yüksektir; ancak Düzey 0 ve Düzey 1 grupları arasındaki fark sınırlı düzeydedir.

Sayı Küpleri maddesi için ANOVA sonuçlarına ait değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sayı Küpleri (q16) Maddesi İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	458.5	2	229.27	795.7*
Gruplar içi	497.9	1728	0.29	
Toplam	956.4	1730		

*p<0.001

Tablo 5'e göre Sayı Küpleri maddesinde düzeyler arasında anlamlı farklılık vardır ($F= 795.7$, $p < 0.001$). Ortalama yetenek değerleri Düzey 0 için −0.346, Düzey 1 için −0.242 ve Düzey 2 için 0.860'tır. Özellikle tam doğru yanıt grubunun ortalama yetenek düzeyinin belirgin biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu madde düzeyler arası ayrışmayı en güçlü biçimde yansıtan madde olmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üst düzey beceri ölçtüğü kabul edilen üç matematik maddesine verilen yanıt örüntüleri bireylerin yetenek düzeyleri ile birlikte incelenmiştir. Bulgular, yalnızca doğru–yanlış oranlarının değil, yanıt kombinasyonlarına dayalı düzeylemenin de yetenek farklılaşmasını anlamlı biçimde yansıttığını göstermektedir. Özellikle tam doğru kombinasyona ulaşan öğrencilerin ortalama yetenek puanlarının belirgin biçimde daha yüksek olması, maddelerin üst düzey bilişsel işlem gerektiren yapısıyla uyumludur.

Üç parametreli model sonuçları maddeler arasında güçlük farklılıkları bulunduğunu ortaya koymuştur. Koşullu olasılık değerleri ise daha zor maddede başarılı olan öğrencilerin diğer maddelerde de yüksek başarı gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte geçiş oranlarının tam düzenlilik göstermemesi, maddeler arası ilişkinin katı bir sıra yapısından ziyade olasılıksal bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

Üçlü yanıt örüntülerine göre ortalama yetenek puanlarının genel olarak artması, üst düzey maddelerin birlikte ele alındığında bütüncül bir bilişsel performans örüntüsü oluşturduğunu düşündürmektedir. Ancak ara örüntülerde doğrusal bir artışın her zaman gözlenmemesi, yalnızca doğru madde sayısının bilişsel düzeyi tam olarak açıklamayabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma, üst düzey maddelerin yalnızca puan üretme aracı değil, aynı zamanda bilişsel örüntü analizi için anlamlı bir veri kaynağı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Farklı çalışmalarda bilişsel tanı modelleri (CDM) kullanılarak maddelerin gerektirdiği bilişsel bileşenlerin ayrı ayrı modellenmesi; ayrıca çok boyutlu madde tepki kuramı yaklaşımlarıyla üst düzey düşünmenin tek bir yetenek boyutu ile mi yoksa birden fazla bilişsel boyutla mı daha iyi açıklandığının incelenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

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

Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. ASCD.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). Item response theory for psychologists. Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). Item response theory: Principles and applications. Kluwer-Nijhoff Publishing.

Holland, P. W., & Rosenbaum, P. R. (1986). Conditional association and unidimensionality in monotone latent variable models. The Annals of Statistics, 14(4), 1523–1543.

Lord, F. M. (1980). Applications of item response theory to practical testing problems. Lawrence Erlbaum Associates.

OECD. (2003). The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. OECD Publishing.

OECD. (2004). Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003. OECD Publishing.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ KOÇLUĞUNUN 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARISINA VE TUTUMUNA ETKİSİ

Kübra KIZILHAN, Hülya KADIOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri (Matematik Eğitimi), 0009-0005-2432-5824

Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, 0000-0002-9832-2758

Özet

Bu çalışmada matematik eğitiminde uygulanan öğrenci koçluğu programının 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve matematiğe yönelik tutumuna etkisini incelemek amaçlanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde matematik eğitimi koçluğuna yönelik çalışmaların az olması, bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu fikrini oluşturmuştur. Araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Bu doğrultuda nicel veriler ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle elde edilmiştir. Nitel veriler açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 2024-2025 öğretim yılında İstanbuldaki bir özel öğrenim kursunda öğrenim gören toplam 87 yedinci sınıf öğrencisidir. Kurumdaki sınıflar başarı düzeyine göre oluşturulmuştur. Bu başarı düzeyi araştırmada ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada mevcut şubeler deney ve kontrol grubu olarak atanmış, rastgele atama yapılmamıştır Öğrencilerin 36'sı deney ve 51'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Aslan (2008) tarafından geliştirilen beş alt boyutlu Matematik Çalışma Stratejileri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen bulgular; verilerin dağılım özelliklerine göre parametrik ve non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Buna ek olarak sadece deney grubu öğrencilerine kullanılan tekniklere ve bu tekniklerin akademik/kişisel etkilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış 8 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu sorularda öğrenci yanıtları, nitel içerik analizi yaklaşımıyla kodlanarak, betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın öğrencilerin bilişsel stratejileri üzerinde istatistiksel düzeyde kısa süreli anlamlı bir değişim yaratmadığı görülmüştür. Bu durum, üst düzey bilişsel stratejilerin geliştirilmesi için daha uzun süreli eğitimlerin verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında nitel verilerden elde edilen memnuniyet ve uygulama isteği, öğrencilerin ders çalışma farkındalıklarını artırdığını ve akademik gelişimlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, bu tür eğitimlerin okul müfredatına dahil edilerek daha uzun süreli ve uygulama odaklı şekilde sunulması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematik Koçluğu, Öğrenci Koçluğu, Akademik Koçluk, Koçluk, Koçluk Eğitimi

KAYNAKÇA

Aslan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersindeki çalışma yollarını kullanma durumu (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KUVVET VE HAREKET KAVRAMLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARI

COGNITIVE STRUCTURES OF GIFTED STUDENTS REGARDING CONCEPTS OF FORCE AND MOTION

Fatma COŞTU[1]

[1]**Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7101-6267**

Özet

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin "kuvvet" ve "hareket" kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak ve kelime ilişkilendirme testi yoluyla olası yanlış anlamalarını belirlemektir. Tarama modelinin benimsendiği bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanmıştır. KİT'te öğrencilere anahtar kavramlarla ilgili çağrışım kurdukları sözcükler yanında çağrışım kurdukları sözcüklerle ilgili cümle yazmaları da istenmiştir. Her iki bölüm ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırma, İstanbul il merkezindeki üç farklı Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 70 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin anahtar kavramlara ilişkin ifade ettikleri sözcükler ayrıntılı olarak incelenmiş, tekrarlanan sözcükler dikkate alınarak belirlenen kesme noktaları tekniği kullanılarak kavram ağları oluşturulmuştur. Öğrencilerin kurdukları cümleler ise, kavram yanılgıları içerip içermediği analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, özel yetenekli öğrencilerin "kuvvet" ve "hareket" kavramlarına ilişkin en çok "itme", sözcüğünü tekrarladıkları görülmüştür. "Çekme", "hız", "araba", "yön" sözcükleri ise "kuvvet" ve "hareket" kavramları için öğrenciler tarafından en çok tekrarlanan diğer sözcüklerden olduğu tespit edilmiştir. KİT'in cümle yazma ile ilgili bölümünün analizinden ise, özel yetenekli öğrencilerin kuvvet kavramına ilişkin daha fazla bilimsel bilgiye sahip cümle oluştururken, hareket kavramına ilişkin ise daha fazla bilimsel olmayan cümleler kurdukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kavramsal anlama, kelime ilişkilendirme testi, özel yetenekli öğrencilerin anlamaları, kuvvet, hareket

Abstract

The purpose of this study is to reveal the cognitive structures of gifted students regarding the concepts of "force" and "motion" and to identify their possible misconceptions through a word association test. In this study, which adopted a screening model, the Word Association Test (WAT) was used to determine the cognitive structures of gifted students regarding the aforementioned concepts. In the WAT, students were asked to write sentences related to the words they associated with the key concepts, as well as the words they associated with those words. Both sections were analyzed separately. The research was conducted with a total of 70 students in the 5th grade at three different Science and Art Centers (SAC) in the city center of Istanbul. Within the scope of the research, the words expressed by gifted students regarding key concepts were examined in detail, and concept maps were created using the cut-off point technique determined by taking into account repeated words. The sentences constructed by the students were analyzed to determine whether they contained conceptual misconceptions. At the end of the research, it was observed that gifted students most frequently repeated the word "push" in relation to the concepts of 'force' and "motion." The words "pull," "speed," "car," and "direction" were also found to be among the other words most frequently repeated by students for the concepts of 'force' and "motion." Analysis of the sentence writing section of the WAT revealed that gifted students formed sentences with more scientific information when referring to the concept of force, while they formed sentences with less scientific information when referring to the concept of motion.

Keywords: Conceptual understanding, word association test, gifted students' understanding, force, motion.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyen ve yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Bu süreçte derslerin her biri, öğrencilerin belirli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını amaçlamaktadır. Fen Bilimleri dersi ise öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen temel disiplinlerden biridir (Açıkalın, 2024). Fen okuryazarlığı; bireyin bilimsel kavramları anlayabilmesi, bilimsel süreç becerilerini etkili biçimde kullanabilmesi, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirebilmesi, günlük yaşam problemlerine bilimsel bakış açısıyla yaklaşabilmesi ve bilimsel bilgiyi davranışlarına yansıtabilmesi gibi çok boyutlu kazanımları içermektedir (Açıkalın, 2024; Çepni, 2023). Fen öğretiminde öğrencilerin kavramları öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ve bu süreçte kavram yanılgıları geliştirebildikleri bilinmektedir. Kavram yanılgıları; bireyin bir kavramı bilimsel tanımından farklı, eksik ya da hatalı biçimde anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında, kavram yanılgılarının oluşumunda öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri, öğretim yöntemleri, ders kitaplarındaki hatalar, kavramların soyut yapısı ve günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilememesi gibi birçok etkenin rol oynadığı vurgulanmaktadır (Coştu vd., 2007). Özellikle kavramların birbiriyle ilişkili olması ve öğrencilerin bu ilişkileri doğru biçimde kuramamaları, yanlış öğrenmelerin kalıcı hâle gelmesine yol açabilmektedir. Kara ve Aktürkoğlu (2019), ders kitaplarında yer alan çeviri hatalarının ve bilimsel açıdan yetersiz ifadelerin, öğrencilerde zamanla kavram yanılgılarına dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bu çalışmada ele alınan "kuvvet" ve "hareket" kavramları, Fen Bilimleri öğretim programında temel fizik konuları arasında yer almakta ve öğrenciler tarafından sıklıkla yanlış anlaşılan kavramlar arasında bulunmaktadır. Etkili bir fen öğretimi; öğrencilerin merak duygularını harekete geçirerek yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve bilişsel süreç becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Hançer vd, 2003). Bu bağlamda, kuvvet ve hareket gibi temel kavramların doğru ve anlamlı biçimde öğrenilmesi, öğrencilerin ilerleyen yıllardaki fen öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Boyraz ve Serin (2016), fen derslerinde erken yaşlarda edinilen eksik ya da yanlış bilgilerin, ilerleyen sınıf düzeylerinde öğrenilen yeni kavramları olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Alan yazında, öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin çeşitli yanılgılara sahip oldukları çok sayıda araştırma ile ortaya konmuştur (Bouzid vd., 2025; Boyraz ve Serin, 2016; Gunstone ve Watts, 1985; Kaymaz ve Muştu, 2025; Şimşek vd., 2019; Usta ve Kasap, 206). Ausubel'in (1968) anlamlı öğrenme kuramına göre, öğrencilerin yeni bilgileri doğru şekilde öğrenebilmeleri, sahip oldukları ön bilgilerin doğruluğuna bağlıdır. Ön bilgilerin hatalı olması durumunda, yeni öğrenmeler de yanlış yapılandırılmakta ve kavram yanılgıları kalıcı hâle gelmektedir. Kavramların çok sayıda ve soyut yapıda olması ise öğrencileri ezbere yöneltebilmekte, bu durum da kavram yanılgılarının oluşumunu hızlandırmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin geliştirdikleri yaygın yanılgılar arasında; "kuvvetin yalnızca canlı varlıklarla ilişkilendirilmesi", "hareketin sürekli bir kuvvet gerektirdiği düşüncesi", "hareket miktarı ile kuvvet miktarının doğru orantılı olduğu inancı" ve "bir cismin hareket etmiyorsa üzerine etki eden kuvvetin olmadığı görüşü" yer almaktadır (Gunstone ve Watts, 1985). Bunun yanı sıra öğrencilerin, yerçekimi, ağırlık ve etki–tepki kuvvetleri gibi kavramları da sezgisel ve bilimsel olmayan açıklamalarla ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, kuvvet ve hareket kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında nasıl temsil edildiğinin ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, kuvvet ve hareket konularına ilişkin kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik çok sayıda çalışmanın bulunduğu; ancak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. KİT, öğrencilerin kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını, kavramlar arası ilişkileri ve olası yanlış anlamalarını ortaya koymada etkili bir ölçme

aracı olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle KİT, öğrencilerin yalnızca ne bildiklerini değil, bilgileri zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını da ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın diğer çalışmalardan temel farkı, özel yetenekli öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını KİT aracılığıyla incelemesidir. Böylece öğrencilerin anahtar kavramlara ilişkin zihinlerinde oluşturdukları kavram ağlarının belirlenmesi ve bu ağlar içerisindeki bilimsel olmayan yapıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

(1) Özel yetenekli öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları nasıldır?

(2) Özel yetenekli öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin kavram yanılgıları nelerdir?.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ve olası kavram yanılgılarını ortaya koymayı amaçlayan betimsel nitelikte bir tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, belirli bir evrende yer alan bireylerin mevcut durumlarını olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar için uygun bir yöntemdir (Karasar, 2007). Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin ilgili kavramlara yönelik mevcut bilişsel yapılarını herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeyi hedeflemiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ilinde farklı üç BİLSEM'de 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 70 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya, gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş, öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin "kuvvet" ve "hareket" kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Bu kavramlar, fen bilimleri öğretiminde sıklıkla birbiriyle ilişkilendirilen ve öğrenciler tarafından karıştırılabilen temel fizik kavramları olması nedeniyle seçilmiştir. KİT, öğrencilerin bilişsel yapılarında kavramların nasıl örgütlendiğini, kavramlar arasındaki ilişkilerin niteliğini ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeyini ortaya koymayı amaçlayan etkili bir ölçme tekniğidir (Bahar vd.,1999). Bu teknik, öğrencilerin bir anahtar kavramla ilişkilendirdikleri sözcükler aracılığıyla zihinsel çağrışımlarını ve kavramsal bağlarını görünür kılmaktadır. Araştırmada kullanılan KİT, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilere anahtar kavramlar verilmiş ve bu kavramlarla ilişkilendirdikleri sözcükleri yazmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise, öğrencilerden anahtar kavramlarla ilgili bir cümle kurmaları talep edilmiştir. Test formu aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

Kuvvet…… Kuvvet……

Kuvvet …… Kuvvet……

Kuvvet …… Kuvvet……

Kuvvet …… Kuvvet……

Kuvvet …… Kuvvet……

İlgili Cümle: ……

Hareket …… Hareket ……

Hareket …… Hareket ……

Hareket …… Hareket ……

Hareket …… Hareket ……

Hareket …… Hareket ……

İlgili Cümle: ……

Uygulama öncesinde, öğrencilere KİT'in amacı ve nasıl doldurulacağı basit ve anlaşılır bir şekilde açıklanmış, ayrıca benzer bir uygulamadan örnek verilmiştir. Her bir anahtar kavram için öğrencilere 1 dakika süre tanınmış, bu süre içerisinde öğrencilerin anahtar kavramla ilişkili olduğunu düşündükleri sözcükleri yazmaları istenmiştir. Her anahtar kavram, ayrı bir sayfada ve alt alta tekrar edilerek sunulmuş; böylece öğrencilerin bir önceki cevaplarından etkilenmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Anahtar kavramlara karşılık verilen sözcüklerin ardından yer alan "ilgili cümle" bölümünde ise öğrencilerin kavrama ilişkin düşüncelerini daha ayrıntılı biçimde ifade etmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. İlk aşamada, her bir anahtar kavram için öğrenciler tarafından üretilen sözcükler incelenmiş ve hangi sözcüğün kaç kez tekrar edildiğini gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu frekans tabloları temel alınarak öğrencilerin bilişsel yapılarını görselleştirmek amacıyla kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarının oluşturulmasında, Bahar vd. (1999), tarafından geliştirilen kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, herhangi bir anahtar kavram için en yüksek frekansa sahip cevap kelimeden belirli bir sayı aşağısı kesme noktası olarak kabul edilmektedir. Kesme noktasının üzerindeki cevaplar kavram ağının ilk düzeyinde yer almakta, daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağı çekilerek işlem tüm anahtar kavramlar kavram ağında görünür hâle gelinceye kadar sürdürülmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003). Bu yöntem sayesinde öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri hangi düzeyde ve yoğunlukta kurdukları sistematik biçimde ortaya konulmuştur. Öğrencilerin "ilgili cümle" bölümünde kurdukları ifadeler ise bilimsel doğruluk açısından incelenmiş ve kavram yanılgısı içerip içermediğine göre değerlendirilmiştir. Bu analiz süreci, KİT yoluyla elde edilen sözcük verileriyle birlikte ele alınarak öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarına bütüncül bir bakış sunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular nicel ve nitel veriler doğrultusunda tablo ve şekiller yardımıyla sunulmuştur. Öncelikle kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla elde edilen sözcük frekansları, ardından kavram ağları ve son olarak öğrencilerin kurdukları cümlelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin öğrenciler tarafından çağrışım yapılan sözcüklerin frekans dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin çağrışım yapılan sözcükler ve frekansları

Kavramlar	Kuvvet (f)	Hareket (f)
İtme	33	15
Çekme	30	11

Hız	17	18
Koşmak	-	22
Yürümek	-	31
Araba	20	7
Güç	14	4
Sürat	3	6
Kas	9	-
Büyüklük	7	2
Muhammed Ali	5	-
Kaldırma	10	3
Spor	4	10
Hareket	13	-
Motor	3	2
Newton	8	1
Yön	4	4
Bileşke Kuvvet	6	-
Yön	15	17
Kütle	5	-
Vurmak	4	2
Durdurmak	7	6
Şekil Değiştirme	5	-
Kaldırmak	3	-
Masa	15	7
Sürtünme	4	6
Sandalye	10	7
Mıknatıs	4	-
Cisim	6	7
Pusula	1	3
Yol	5	8

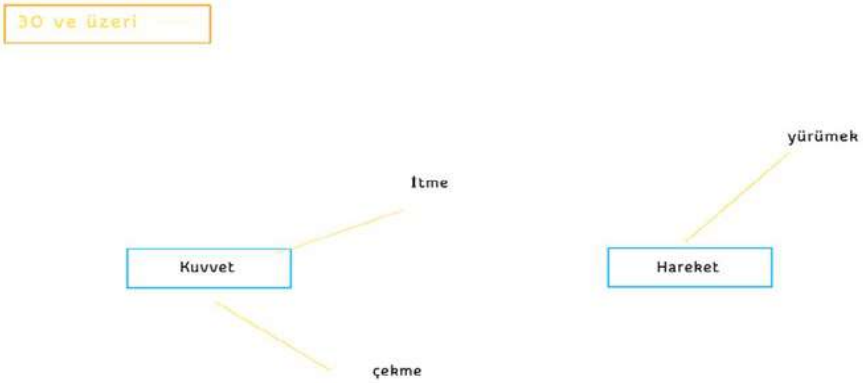
Koymak	4	-
Yuvarlama	2	9
Kalemlik	6	11
İp	6	-
Dolap	2	
Zıplamak	1	9
Kapı	2	2
Bisiklet	4	5
Dengelenmiş Kuvvet	8	-
Kuvvet	-	5
Dönme	-	3
Yavaşlama	-	2
Kalemlik	-	2
Döndürme	-	4
Dans	-	8
Hayvan	-	2
Oturmak	-	8
Araba Sürmek	-	2
Gelmek	-	3
Gitmek	-	3
Oynamak	-	9
Tırmanmak	-	6
Yavaşlamak	-	6
Ağırlık	3	-
Kuvvet	-	3
Duvar	11	1
Zaman	7	1
Yer Değiştirme	-	3

Newton, kütle, kas, dengelenmiş kuvvet, yavaşlamak, oturmak, dans ve oynamak gibi sözcüklerin ise daha düşük frekanslarla ifade edildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin

kuvvet ve hareket kavramlarını daha çok günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini, bilimsel kavramlara ise sınırlı düzeyde yer verdiklerini düşündürmektedir. Belirlenen kesme noktaları doğrultusunda, frekansı 10 ve üzerinde olan sözcükler kullanılarak kavram ağları oluşturulmuş ve aşağıda şekillerle sunulmuştur.

3.1. Kesme Noktalarına Göre Oluşturulan Kavram Ağları

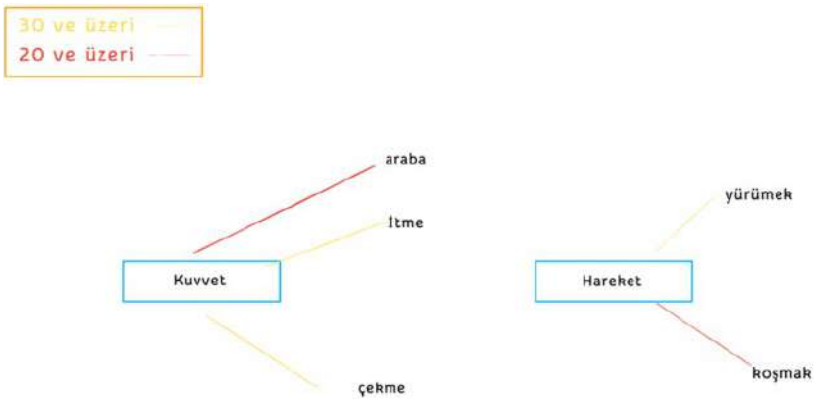
Şekil 1, kesme noktası 30 ve üzeri olan sözcükler temel alınarak oluşturulan kavram ağını göstermektedir.



Şekil 1. Kesme noktası 30 ve üzeri için hazırlanan kavram ağı.

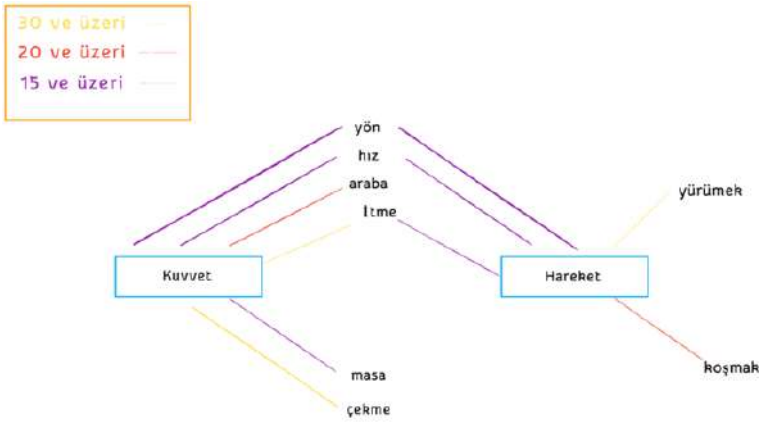
Bu düzeyde, kuvvet kavramı ile "itme" ve "çekme", hareket kavramı ile ise yalnızca "yürümek" sözcüğünün ilişkilendirildiği görülmektedir. Her iki kavramın aynı kavram ağında yer almasına rağmen, aralarında doğrudan bir ilişki kurulmadığı dikkat çekmektedir.

Şekil 2'de, bu aralıkta kuvvet kavramının "araba", hareket kavramının ise "koşmak" sözcüğü ile ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 2. Kesme noktası 20-29 arası için hazırlanan kavram ağı

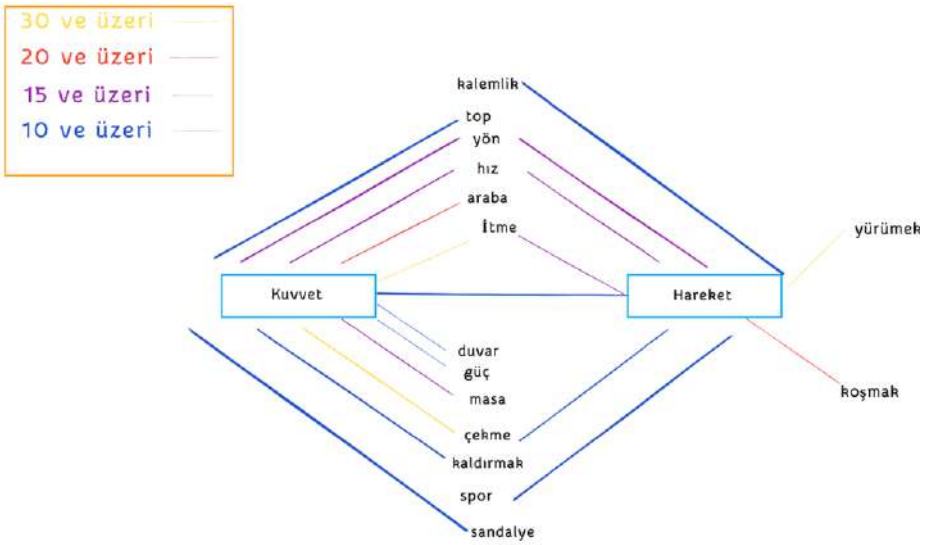
Önceki kesme noktasına benzer biçimde, bu düzeyde de kuvvet ve hareket kavramlarının birbirleriyle doğrudan ilişkilendirilmediği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin söz konusu kavramları başlangıçta bağımsız yapılar olarak algıladıklarını göstermektedir.



Şekil 3. Kesme noktası 15-19 arası için hazırlanan kavram ağı

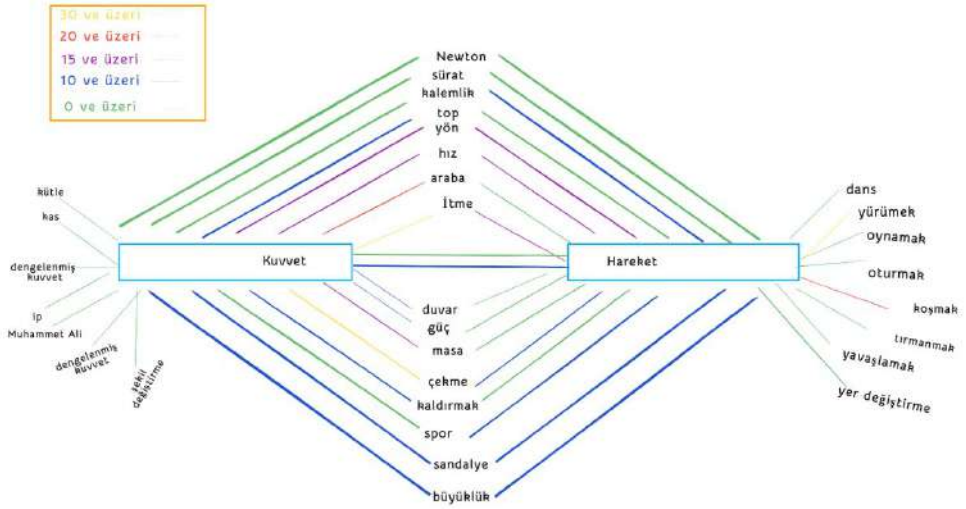
Şekil 3'te, kuvvet kavramının "hız", "yön" ve "masa", hareket kavramının ise "hız" ve "yön" sözcükleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu düzeyde ilk kez kuvvet ve hareket kavramları arasında ortak sözcükler aracılığıyla bağlantı kurulmaya başlandığı dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bilişsel yapılarında kavramlar arası ilişkilerin orta düzeyde oluşmaya başladığını göstermektedir.

Şekil 4, öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarını doğrudan ilişkilendirmeye başladıkları düzeyi yansıtmaktadır. Bu aralıkta, hareket kavramının "kuvvet" sözcüğüyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca kuvvet kavramının "sandalye, kaldırmak, güç, duvar ve top", hareket kavramının ise "spor, çekme ve kalemlik" gibi sözcüklerle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin kavramları hem fiziksel nesneler hem de günlük etkinlikler üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir.



Şekil 4. Kesme noktası 10-14 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 5'te, öğrencilerin ürettikleri tüm sözcükleri kapsayan genişletilmiş kavram ağı yer almaktadır.



Şekil 5. Kesme noktası 0-9 arası için hazırlanan kavram ağı

Bu düzeyde, kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin öğrencilerin zihinsel çağrışımlarının tamamı görünür hâle gelmiştir. Kavram ağının bu aşamada oldukça karmaşık bir yapı sergilemesi, öğrencilerin çok sayıda günlük yaşam temelli ilişki kurduklarını ortaya koymaktadır.

3.2. Öğrencilerin Kurdukları Cümlelere İlişkin Bulgular

Kelime ilişkilendirme testinin ikinci bölümünde öğrenciler tarafından kurulan cümleler, kavramlarla olan ilişkileri ve bilimsel doğruluk düzeyleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Cümlelerin analizinde, Ercan vd. (2010), tarafından geliştirilen sınıflama esas alınmış; cümleler (i) bilimsel bilgi içeren, (ii) bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren, (iii) kavram yanılgısı içeren ve (iv) boş bırakılan cümleler olmak üzere dört kategori altında değerlendirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular ve örnek cümleler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin kurulan cümlelerin dağılımı

	Bilimsel Bilgi İçeren Cümle Örnekleri		**Bilimsel Olmayan Cümle Örnekleri**		**Kavram Yanılgısı İçeren Cümle Örnekleri**		**B**	
KUVVET	✓ Hareketin dönme ve dolanma türleri vardır ✓ Cisimler hareket ederek yön değiştirirler ✓ Hareket için birçok kuvvet uygulamamız gerekir	**1 3**	✓ Çocuk çok hareketli ✓ Futbolda hızlı koşmak ✓ Bir şeyin kıpırdaması ✓ Sporda hızlı hızlı koştum ve zıpladım.	**4 2**	✓ Kuvvet ve hareket için gerekli iki doğrultu vardır. ✓ Hareket olmazsa hiçbir şey yapamayız. ✓ Hareket bir yerlere gitmemizi sağlar	**9**	**6**	

HAREKET	✓ Kuvvet cisimlerin şeklini değiştirebilir ✓ Kuvvetin itme ve çekme hareketleri vardır ✓ Kuvvetin sembolü Newton'dur	**20**	✓ Yağmur çok kuvvetli yağıyor ✓ Güçlenmek için spora giderim ✓ Masayı arkadaşımla birlikte iterek kuvvet uyguladım	**35**	✓ Dengelenmiş kuvvet sıfır derece olarak adlandırılır ✓ Bisikleti 20N gücümle ittirirken toprağa çıktığımızda 10N'a düşer ✓ Bir şeye güç uygulamak	**9**	**6**

Tablo 2 incelendiğinde hem kuvvet hem de hareket kavramlarına ilişkin olarak öğrencilerin en fazla bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümleler kurdukları görülmektedir. Kuvvet kavramı için bilimsel bilgi içeren cümlelerin sayısı (f = 13), bilimsel olmayan cümlelere (f = 42) kıyasla oldukça düşüktür. Benzer biçimde, hareket kavramına ilişkin olarak da bilimsel olmayan cümlelerin (f = 35) bilimsel bilgi içeren cümlelerden (f = 20) fazla olduğu dikkat çekmektedir. Her iki kavram için kavram yanılgısı içeren cümlelerin frekansının eşit olması (f = 9), öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarında benzer düzeyde kavramsal yanlış anlamalara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, her iki kavramda da boş bırakılan cümle sayısının aynı olması (f = 6), bazı öğrencilerin bu kavramlara ilişkin bilgi üretmekte zorlandıklarını düşündürmektedir.

Genel olarak bulgular, öğrencilerin özellikle hareket kavramını daha çok günlük yaşam deneyimleri üzerinden ifade ettiklerini, bilimsel açıklamalar üretmede ise sınırlı kaldıklarını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları ve kavram yanılgıları KİT aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin bu iki temel fizik kavramını çoğunlukla günlük yaşam deneyimleri temelinde yapılandırdıklarını ve bilimsel kavramsallaştırmada çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, alan yazında kuvvet ve hareket konularında rapor edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Araştırmada özel yetenekli öğrenciler tarafından kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin toplam 60 farklı sözcük üretilmiştir. Kuvvet kavramı için en sık tekrar edilen sözcüğün "itme", hareket kavramı için ise "yürümek" olması, öğrencilerin bu kavramları büyük ölçüde gözlenebilir ve somut eylemler üzerinden anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Gunstone ve Watts (1985) ile Hewson ve Hewson (1983) öğrencilerin kuvveti çoğunlukla itme–çekme eylemleriyle sınırlı olarak tanımladıklarını, hareketi ise yalnızca yer değiştirme veya aktif olma durumu şeklinde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları öğrencilerin kuvveti neden–hareketi sonuç ilişkisi içinde algıladıklarını ortaya koyan önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin "araba", "yürümek", "koşmak", "masa" gibi günlük yaşam nesne ve etkinliklerini yüksek frekansla ilişkilendirmeleri, kavramların bilimsel boyutundan ziyade deneyimsel boyutunun baskın olduğunu göstermektedir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda (Coşkun, 2010; Ürek et al., 2020) tarafından yapılan öğrencilerin soyut fizik kavramlarını günlük yaşam bağlamlarıyla açıklamaya çalıştıkları ve bu durumun kalıcı kavram yanılgılarına zemin hazırladığı ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ön bilgileriyle bilimsel kavramlar arasında doğru bağların kurulması gerektiğini vurgulayan Ausubel'in (1968) görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, kuvvet kavramının hareket kavramını, hareket kavramının ise kuvvet kavramını karşılıklı olarak çağrıştırmasıdır. Bu durum, öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarını bilişsel olarak yeterince ayırt edemediklerini ve kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Bouzid vd., (2025) öğrencilerin hareketin devamı için mutlaka bir kuvvet gerektiği yönünde yanlış bir zihinsel modele sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da, öğrencilerin "hareket varsa kuvvet vardır" şeklinde doğrusal ve hatalı bir nedensellik kurduklarını ortaya koymaktadır.

Cümle analizlerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin kuvvet kavramına ilişkin daha fazla bilimsel bilgi içeren cümle kurduklarını, hareket kavramına ilişkin ise daha çok bilimsel olmayan ve yüzeysel ifadeler kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, kuvvet kavramının öğretim programlarında daha belirgin tanımlar ve deneysel etkinliklerle ele alınmasına karşın, hareket kavramının çoğunlukla sezgisel ve günlük kullanımlarla öğrenilmesinin bir sonucu olabilir. Haryanto ve Budhi (2025), kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde deneysel uygulamalarla desteklenen kavramların öğrenciler tarafından daha doğru yapılandırıldığını vurgulamaktadır.

Her iki kavram için de kavram yanılgısı içeren cümlelerin sayısının benzer olması, öğrencilerin temel fizik kavramlarını öğrenirken sistematik ve süreklilik gösteren kavramsal sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca boş bırakılan cümlelerin sayıca birbirine yakın olması, öğrencilerin kuvvet ve hareket kavramlarına ilişkin bilgi eksikliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanılgılarının ileride öğrencilerine aktarılabileceği yönündeki endişeleri güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları alan yazındaki önceki çalışmalarla tutarlı biçimde, fen bilgisi öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarını bilimsel anlamlarından uzak, sezgisel ve deneyim temelli olarak yapılandırdıklarını ortaya koymuştur. KİT'in, bu tür kavramsal yapıların ve yanılgıların belirlenmesinde etkili bir araç olduğu bu çalışma ile bir kez daha görülmüştür

5. KAYNAKLAR

Açıkalın, F. S. (2024). *Fen bilimleri öğretiyorum* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational pyschology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 75-85.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, *33*(3), 134-141.

Bouzid, T., Darhmaoui, H., & Kaddari, F. (2025). Force and motion misconceptions in Moroccan high school science majors: insights from video game activity. *Research in Science & Technological Education, 43*(4), 1247-1268.

Boyraz, C., & Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 89-101.

Coşkun, F. M. (2010). *Öğrencilerin Fizikle ilgili günlük yaşam olaylarını açıklama Becerilerinin Akademik başarılarına katkısı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.

Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Education Journal*, *15*(1), 123-136.

Çepni, S. (2023). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (15. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 136-154.

Gunstone, R., & Watts, M. (1985). *Force and motion*. In E. G. R. Driver, and A. Tiberghien (Ed.), *Children's Ideas in Science*. Philadelphia: Open University Press.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 80-88.

Haryanto, L. Y., & Budhi, H. S. (2025). The effectiveness of technology based phet simulation assisted pbl models to minimize misconceptions of force and motion material. *Radiasi: Jurnal Berkala Pendidikan Fisika*, *18*(2), 1-11.

Hewson, M., & Hewson, P. (1983). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies in science learning. *Journal of Research in Science Teaching, 20*, 731-743.

Kara, S., & Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanılgılarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *13*(1), 234-259.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım.

Kaymaz, S., & Muştu, Ö. E. (2025). Ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesinin kavram karikatürleri ile öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerine ve akademik başarılarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *14*(2), 276-289.

Şimşek, D., Yurtcan, M. T., & Oktay, Ö. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının kuvvet ve hareket konularındaki kavram yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 195-214.

Usta, N. D., & Kasap, G. (2016). 2000-2012 yılları arasında Türkiye'de kuvvet ve hareket konusuna yönelik yapılan çalışmalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 76-91.

Ürek, H., Çoramık, M., & Özdemir, E. (2020). İki dünya çerçevesinin mekanik kavramlarını gerçek yaşamla ilişkilendirebilme ve başarı motivasyonu üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(3), 776-794.

KUŞAKLAR ARASI PERSPEKTİFTEN AKRAN ZORBALIĞININ NEDENLERİ: X, Y VE Z KUŞAKLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

CAUSES OF PEER BULLYİNG FROM AN INTERGENERATİONAL PERSPECTİVE: A COMPARATİVE ANALYSİS OF GENERATİONS X, Y, AND Z

Berkan Duman, Murat Canpolat

[1]Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-9032-6340

[2]Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, 0000-0003-2106-6474

Özet

Bu çalışma, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algıların X, Y ve Z kuşakları arasında nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Akran zorbalığı, günümüzde yalnızca bireyler arası bir etkileşim sorunu olarak değil; toplumsal değişimler, kuşaklar arası deneyim farkları ve dijitalleşmenin etkisiyle giderek karmaşıklaşan bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma, farklı kuşakların zorbalığı kendi yaşantıları ve içinde bulundukları sosyal bağlam doğrultusunda nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak betimsel ve karşılaştırmalı tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu Türkiye'de yaşayan ve X, Y ile Z kuşaklarına mensup toplam 42 birey oluşturmaktadır. Veriler, akran zorbalığının nedenlerine yönelik algıları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçme aracı; bireysel, aile kaynaklı, okul ve akran ortamına ilişkin, toplumsal-kültürel ile dijital-teknolojik nedenleri kapsayan çok boyutlu bir yapı içermektedir. Toplanan veriler betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algıların tüm alt boyutlarda kuşaklara göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. X ve Y kuşakları zorbalığı daha çok aile yapısı, disiplin anlayışı ve toplumsal-kültürel etkenler üzerinden açıklama eğilimindeyken, Z kuşağı zorbalığı ağırlıklı olarak akran ilişkileri, okul ortamı ve dijital-teknolojik faktörlerle ilişkilendirmiştir. Özellikle dijital ve teknolojik nedenlerin Z kuşağı tarafından yüksek düzeyde vurgulanması, zorbalığın günümüzde okul sınırlarını aşarak çevrim içi ortamlarda süreklilik kazandığını göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, akran zorbalığıyla mücadelede kuşaklar arası algı farklılıklarının dikkate alınmasının, etkili önleme ve müdahale çalışmalarının geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, kuşaklar arası farklılıklar, dijital zorbalık, akran ilişkileri

Abstract

This study aims to examine how perceptions of the causes of peer bullying differ among Generation X, Y, and Z. Peer bullying is now considered not only an interpersonal interaction problem but also an increasingly complex phenomenon influenced by social changes, generational differences in experience, and the impact of digitalization. This research aims to reveal how different generations interpret bullying based on their own experiences and the social context in which they live. The research was conducted using a descriptive and comparative survey model based on a quantitative research approach. The study group consisted of a total of 42 individuals living in Turkey and belonging to the X, Y, and Z generations. Data were collected using a 5-point Likert-type structured interview form developed by the researcher to determine perceptions of the causes of peer bullying. The measurement tool comprises a multidimensional structure encompassing individual, family-related, school and peer environment-related, socio-cultural, and digital-technological causes. The collected data were analyzed using descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings revealed that perceptions of the causes of peer bullying differed significantly across generations in all sub-dimensions. While Generations X and Y tend to explain bullying primarily through family structure, disciplinary approaches, and socio-cultural factors, Generation Z associates bullying predominantly with peer relationships, the school environment, and digital-technological factors. The fact that Generation Z places a high emphasis on digital and technological reasons in particular demonstrates that bullying today extends beyond school boundaries and has gained continuity in online environments. In conclusion, this study demonstrates that taking intergenerational differences in perceptions into account in combating peer bullying is important for developing effective prevention and intervention efforts.

Keywords: Peer bullying, intergenerational differences, cyberbullying, peer relationships

GİRİŞ

Akran zorbalığı; bireyler arasındaki güç dengesizliğine güç dengesizliğine dayalı olarak, gerçekleşen kasıtlı saldırganlar bütünüdür. Akran zorbalığı, günümüz toplum sağlığını tehdit eden en kritik stres kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Han, Ye ve Zhong, 2025). Fiziksel, sözel, kişilerarası ve dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan siber zorbalık biçimleri, akran zorbalığının çok boyutlu ve karmaşık yapısını göstermektedir (Bhutta vd., 2023; Sapitri ve Gilang, 2025). Özellikle son yıllarda karşımıza sıklıkla çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerde görülmesiyle ortaya çıkan bu olumsuz yaşantı, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde riskler barındırabilmektedir (Ribinskyka ve Kolesnikova, 2024)

Literatürde akran zorbalığının tanımı ve türleri konusunda nispeten kabul edilebilir standartlar bulunmasına karşın bu davranışların oluşum sebeplerine ilişkin algılar özellikle kuşaklara göre farklılaşabilmektedir (Moral ve Ovejero, 2021; Sapitri ve Gilang, 2025). Yıllar içerisinde toplumların yapısında, aile ilişkilerinde, eğitim anlayışlarında ve teknolojik gelişmelerde meydana gelen farklılıklar, farklı yaş gruplarının zorbalığı algılayış biçimleri üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu nedenle X ve Y kuşaklarının daha çok ebeveynlik ve öğretim rollerinde bulunması ile Z kuşağının dijital çağda büyümesi bu kuşakların akran zorbalığına ilişkin algılarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesini ortaya çıkarmaktadır.

X ve Y kuşaklarının bakış açıları ile akran zorbalığına bakıldığında, akran zorbalığının nedenleri çoğunlukla ailedeki yaşantılar ve ilk çocukluk dönemi deneyimleri açıklanmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler, zorbalığın ortaya çıkışını etkileyen sebepleri daha çok aile içi iletişim sorunları, ebeveyn ilgisizliği, yetersiz duygusal destek ve disiplin anlayışındaki tutarsızlıklarla ilişkilendirmektedirler (Armitage, 2021). Bu kapsamda Sosyal Öğrenme Kuramı, aile ortamında şiddete doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kalan çocukların saldırgan davranışları içselleştirdikleri ve bu davranışları sosyal ortamlara taşıma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir (Moral ve Ovejero, 2021). Bunun yanında aile yapısındaki çözülmeler, ayrılıklar ve yetersiz imkanlardan kaynaklı stres, bu kuşaklar tarafından zorbalık üzerinde büyük bir risk faktörü olarak görülmektedir. Bu bakış açısında zorbalık, genellikle bireyin yaşadığı bir öfke kontrol problemi ya da ilk çocukluk dönemi yetersizliklerinin bir dışa vurumu olarak görülmektedir (Bussey, 2023; Nocentini vd., 2019).

Buna karşılık, dijital çağın yerlileri olarak tanımlanan Z kuşağının zorbalığa ilişkin algıları, aile temelli açıklamaların ötesinde akran ilişkileri, sosyal prestij ve popülerlik temelli olarak şekillenmektedir. Güncel araştırmalar, özellikle ergenlik döneminde zorbalık davranışlarının, akran grubunda güç kazanma, görünür olma ve sosyal statü elde etme temelli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Armitage, 2021; Nocentini vd., 2019). Bunların yanında toplumsal cinsiyet rolleri de bu süreçte belirleyici olabilmektedir. Şöyle ki yaşadıkları toplumda erkeklik ve kadınlık rollerine ilişkin kendilerinden beklenen davranışlara uyum gösteremeyen bireyler, akran zorbalığı açısından dezavantajlı olabilmektedirler (Pouwels vd., 2016; Wiertsema vd., 2022). Z kuşağı için akran onayı ve sosyal kabul hayati bir önem taşımaktadır, bu sebeple toplumun cinsiyet normların dışında kalan bireyler sosyal dışlanma ve zorbalık açısından kolay hedef olarak görülebilmektedirler (Anas et vd., 2024).

Akran zorbalığı açısından Z kuşağını önceki kuşaklardan ayıran en önemli unsurlardan biri zorbalığı mekân ve zaman sınırlarını aşarak dijital ortamlara taşımalarıdır. Özellikle siber zorbalık, fiziksel mekandan bağımsız olarak sosyal medya ve dijital platformlar aracılığıyla devam edebilmektedir. Araştırmalar, aşırı internet kullanımı ve dijital bağımlılığın depresif belirtiler ve yalnızlık duygusu ile ilişkili olduğunu göstermiş ve bu durumun da akran zorbalığına maruz kalma ya da zorba davranışlar sergileme riskini artırdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, erken dönem travmatik yaşantılarından kaynaklı ortaya çıkan yalnızlık duygusu, bireyleri sağlıksız akran gruplarına yöneltebilmekte ve bu gruplar içinde zorbalık davranışları pekiştirilerek kalıcı hale gelebilmektedir (Kennedy vd., 2025; Wiederhold, 2024).

Sonuç olarak, X ve Y kuşakları akran zorbalığını daha çok aile yapısı ve bireysel disiplin sorunları açısından ele alırken; Z kuşağı ve güncel literatür bu durumu akran ilişkileri, sosyal prestij arayışı, toplumsal cinsiyet normları ve dijitalleşmenin etkileriyle çok boyutlu algılamaktadır. Bu çalışma, X, Y ve Z kuşaklarının akran zorbalığının nedenlerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek, kuşaklar arasında ortaya çıkan bu algısal farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, X, Y ve Z kuşaklarının akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algılarını karşılaştırmalı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenine dayalı olarak, betimsel ve karşılaştırmalı analiz kullanılmıştır. Araştırmada, farklı kuşaklardan bireylerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kuşaklar arası karşılaştırma yaklaşımı, akran

zorbalığının algılanan nedenlerinin kuşaksal bağlamda nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de yaşayan ve X, Y ve Z kuşaklarına mensup toplam 42 birey oluşturmaktadır. Katılımcıların kuşaklara göre dağılımı; X kuşağı (1965–1980 doğumlular), Y kuşağı (1981–1996 doğumlular) ve Z kuşağı (1997–2012 doğumlular) şeklindedir. Kuşak sınıflaması, katılımcıların beyan ettikleri doğum yılları esas alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım esas alınmış, katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algıları ölçmeyi amaçlayan toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, literatür taraması doğrultusunda hazırlanmış farklı boyutları ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutlar şu şekilde yapılandırılmıştır: Bireysel, aile kaynaklı, okul ve akran ortamına ilişkin, toplumsal-kültürel ve dijital-teknolojik nedenler.

Formda yer alan maddeler, "1 = Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5 = Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. Yüksek puanlar, ilgili nedenin akran zorbalığının ortaya çıkmasında daha etkili olarak algılandığı anlamına gelmektedir.

Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile eğitim bilimleri alanında üç uzmanın görüşüne başvurulmuş, öneriler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüş formunun yüz yüze ortamda uygulanması yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük esasları ve gizlilik ilkeleri açıklanmıştır. Katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Formun doldurulması ortalama 10–15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Kuşaklar arasında akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algılarda anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygun post-hoc testlerinden yararlanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma süreci boyunca etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcılardan gönüllü katılım esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Elde edilen verilerin gizliliği korunmuş ve katılımcı kimlik bilgileri hiçbir aşamada paylaşılmamıştır.

BULGULAR

Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Katılımcıların kuşaklarına göre akran zorbalığının nedenlerine ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

X, Y ve Z Kuşaklarının akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	X Kuşağı *M* (SS)	Y Kuşağı *M* (SS)	Z Kuşağı *M* (SS)
Bireysel Nedenler	3.21 (.64)	3.45 (.71)	3.88 (.69)
Aile Kaynaklı Nedenler	3.67 (.72)	3.52 (.68)	3.10 (.74)
Okul ve Akran Ortamı	3.74 (.66)	3.81 (.63)	4.12 (.61)
Toplumsal-Kültürel Nedenler	3.89 (.70)	3.62 (.65)	3.28 (.73)
Dijital ve Teknolojik Nedenler	2.95 (.81)	3.76 (.69)	4.34 (.58)

Tablo 1 incelendiğinde akran zorbalığını; X kuşağı özellikle **toplumsal-kültürel** ve **aile kaynaklı nedenler** çerçevesinde algılarken Z kuşağı daha çok **dijital ve teknolojik nedenler** ile **okul ve akran ortamına ilişkin etmenler çerçevesinde görmektedir**. Bunların yanında Y kuşağının algılarının ise çoğu boyutta X ve Z kuşakları arasında yer aldığı görülmektedir.

Kuşaklar Arası Karşılaştırmaya İlişkin Bulgular

X, Y ve Z kuşaklarının akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algılarının kuşaklara göre farklılaşmasının amaçlandığı çalışmada, tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Akran zorbalığının nedenlerine ait tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyut	F	p
Bireysel Nedenler	6.84	.001
Aile Kaynaklı Nedenler	4.12	.017
Okul ve Akran Ortamı	5.96	.003
Toplumsal-Kültürel Nedenler	7.45	.001
Dijital ve Teknolojik Nedenler	18.62	< .001

*p < .05

Analiz sonuçları incelendiğinde akran zorbalığının nedenlerinin tüm alt boyutlarda kuşaklara göre **istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı** görülmüştür.

Anlamlı Farklara İlişkin Bulgular

ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılık bulunan boyutlar için post-hoc teknikler yoluyla analizler yapılmıştır. Bu analizlerde dikkat çekici sonuçlar özellikle iki alt boyutta görülmüştür. **Dijital ve teknolojik nedenler** boyutunda Z kuşağının algı düzeyinin diğer kuşaklara oranla daha yüksek olduğu görülürken, **toplumsal-kültürel nedenler** boyutunda X kuşağının algı düzeyinin diğer kuşaklara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Kuşaklar arası anlamlı farklılıklara ilişkin post-hoc analiz sonuçlarının özeti

Alt Boyut	Anlamlı Fark
Bireysel Nedenler	Z > X
Aile Kaynaklı Nedenler	X, Y > Z
Okul ve Akran Ortamı	Z > X
Toplumsal-Kültürel Nedenler	X > Z
Dijital ve Teknolojik Nedenler	Z > Y > X

Genel Değerlendirme

Elde edilen bulgular, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algıların kuşaklar arasında farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çalışmada her kuşağın kendi sosyo-kültürel ve teknolojik deneyimleri doğrultusunda zorbalığı anlamlandırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle Z kuşağının akran zorbalığında dijital ortamları merkeze alan algısı, son dönemde görüldüğü üzere akran zorbalığının günümüzde çevrim içi boyutunun oldukça büyük bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin algıların X, Y ve Z kuşakları arasında belirgin biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bulgular, zorbalığın tek bir nedene indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermiştir, bunun yanında kuşakların kendi sosyo-kültürel deneyimlerine bağlı olarak bu nedenleri farklı şekillerde algıladıkları

görülmüştür. Yapılan çalışmada X ve Y kuşakları zorbalığı daha çok aile yapısı, ebeveyn tutumları ve çocukluk dönemindeki disiplin süreçleri üzerinden açıklama eğilimindeyken, Z kuşağındaki kişiler zorbalığı akran ilişkileri, sosyal statü arayışı ve dijital ortamlarla ilişkilendirmektedir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulardan özellikle dijital ve teknolojik etkenlerin Z kuşağı tarafından yüksek düzeyde vurgulanması, zorbalığın günümüzde yalnızca okul sınırları içinde yaşanan bir problem olmaktan çıktığını göstermesi açısından dikkat çekicidir. Araştırma, akran zorbalığına yönelik gerçekleştirilecek çalışmalarda kuşaklar arası algı farklarının dikkate alınmasının oldukça önemli olduğu ortaya koymuştur. Bu algı farkının dikkate alınmaması, önleyici ve müdahaleci çalışmaların etkililiğini sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda, zorbalığın nedenlerine ilişkin tek tip açıklamaların, günümüz çocuk ve ergenlerinin yaşantılarını açıklamakta yetersiz kalabileceği söylenebilir.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, akran zorbalığını açıklamada literatürde uzun süredir hâkim olan aile odaklı yaklaşımlarla, daha güncel sosyal-ekolojik ve dijital açıklamalar arasında bir geçiş yaşandığını düşündürmektedir. Özellikle X ve Y kuşaklarına ait katılımcıların, zorbalığı çoğunlukla ebeveyn ilgisizliği, aile içi sorunlar ve sosyo-ekonomik güçlükler üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu durumun, söz konusu kuşakların çocukluk ve ergenlik dönemlerini şekillendiren toplumsal koşullarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kuşaklar için aile, çocuğun davranışlarını belirleyen temel unsur olarak değerlendirilirken, okul ve akran çevresi daha geri planda kalmaktadır. Bu bakış açısı, literatürde yer alan Sosyal Öğrenme Teorisinin görüşleriyle örtüşmektedir. Özellikle aile ortamında şiddet, ihmal ya da istismara maruz kalan çocukların, zamanla bu davranış örüntülerini içselleştirerek saldırgan rollere yönelebildikleri, başka bir ifadeyle kurban konumundan saldırgan konumuna geçebildikleri görülebilmektedir. Buna ek olarak, eğitimciler ve ebeveynler zorbalığın ortaya çıkışında öfke kontrolü sorunları, düşük sosyo-ekonomik koşullar ve çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasının da etkili olabileceğini belirtmekteler (Lesmana vd., 2024; Li vd., 2025; Lin, 2023). Buna karşılık, Z kuşağının akran zorbalığının nedenlerini daha çok akran grubu ilişkileri, popülerlik arayışı ve dijital etkileşimler üzerinden tanımlaması, zorbalığın günümüzde aldığı biçimleri anlamak açısından önemli ipuçları olarak görülebilir. Z kuşağı katılımcılarının sosyal medya, siber zorbalık ve çevrimiçi dışlanma gibi deneyimlere sıklıkla vurgu yapmaları, zorbalığın artık belirli bir mekânla sınırlı kalmadığını aksine süreklilik kazanan ve çoğu zaman görünmez hale gelen yeni alanlarda yaşandığını göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Özellikle Z kuşağı bireyleri arasında cep telefonu bağımlılığı ve siber zorbalığın, depresyon belirtileri ve sosyal geri çekilme süreçlerinde önemli bir aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Guy vd., 2019). Bu bulgular, zorbalığın yalnızca saldırgan ile mağdur arasında gerçekleşen bireysel bir davranış olarak ele alınamayacağını düşündürmektedir. Toplumsal Cinsiyet Prototipliği Teorisi'nde de vurgulandığı üzere, zorbalık davranışları akran grupları içindeki güç dengeleri, popüler olma isteği ve toplumsal normlara uyum sağlama baskısı tarafından şekillenmektedir. Z kuşağı açısından bakıldığında, popülerlik belirli ölçüde zorbalığa karşı koruyucu bir işlev görmektedir. Bunun yanında bu sosyal statüden yoksun olmanın bireyleri kurban olma açısından daha kırılgan bir konuma getirdiği de çalışmalarda görülmektedir (Menin vd., 2021; Stahel vd., 2024). Dikkat çekici bir başka bulgu, akran zorbalığının sorumluluğuna ilişkin algıların kuşaklar arasında belirgin biçimde farklılaşmasıdır. X ve Y kuşaklarına ait katılımcılar, zorbalığın temelinde çoğunlukla aile içi dinamiklerin yer aldığını düşünmekte; çözümün ise aile içi şiddetin azaltılması ve ebeveynlerin farkındalıklarının artırılmasıyla mümkün olacağını ifade etmektedir. Buna karşılık Z kuşağı, zorbalığı daha geniş bir çerçeveden ele almakta ve Sosyal Ekolojik Model doğrultusunda bu davranışları sosyal

sistemin, akran kültürünün ve dijital çevrenin ortak bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Z kuşağı açısından zorbalık, yalnızca aile içinde çözülebilecek bir terbiye meselesi olarak görülmemekte; aksine akran grupları tarafından beslenen ve dijital mecralarda görünürlük kazanan yapısal bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu algı farklılığının, kuşaklar arası iletişimde ve okul temelli müdahalelerde zaman zaman ortaya çıkan anlayış kopukluklarını açıklayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim ebeveynler daha çok disiplin ve aile temelli çözümlere yönelirken, gençlerin zorbalıkla baş etme süreçlerinde sosyal kabul görme ve dijital ortamlarda güvende olma ihtiyacının ön plana çıktığı görülmektedir (Jones vd., 2021; Li vd., 2025; Morelli vd., 2022). Sonuç olarak, zorbalıkla mücadelenin başarılı olabilmesi için aileyi temel alan klasik yaklaşımların, Z kuşağının gerçekliği olan akran dinamikleri ve dijital okuryazarlık eğitimleriyle sentezlenmesi zorunludur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde akran zorbalığıyla mücadelede kuşaklar arası algı farklılıklarını gözeten bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılacak en temel çalışma aileyi de sürece katmaktır. Okul temelli önleme çalışmalarının yalnızca öğrencilere odaklanmakla sınırlı kalmaması; ebeveynleri ve öğretmenleri de sürece aktif biçimde dahil edecek şekilde planlanması önem taşımaktadır. Bununla birlikte, geliştirilecek programların X ve Y kuşaklarının daha çok aile merkezli bakış açılarını tamamen dışlamamalıdır. Programların Z kuşağının dijital deneyimlerini ve akran ilişkilerine atfettiği önemi kapsayacak biçimde dengelenmesi gerekmektedir. Psikolojik danışmanlar ve okul rehberlik servisleri açısından bu yönde psikoeğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Özellikle sosyal medya kullanımı, çevrimiçi sınırlar ve dijital empati gibi konularda öğrencilerin farkındalıklarının artırılması, siber zorbalığın önlenmesine yönelik önemli bir koruyucu etki yaratabilir. Bunun yanında ebeveynlere yönelik eğitimlerde, zorbalığın yalnızca aile içi disiplin eksikliğiyle açıklanamayacağı ailelere aktarılmalıdır. Akran ilişkileri ve dijital çevrenin de bu süreçte güçlü belirleyiciler olduğu açık biçimde vurgulanmalıdır.

Son olarak, ilerleyen çalışmalarda kuşaklar arası algı farklılıklarının nitel yöntemlerle daha ayrıntılı biçimde ele alınması önemli olacaktır. Öğrenci, ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin birlikte değerlendirildiği karma yöntemli araştırmalar, akran zorbalığının nedenlerine ilişkin daha derin sonuçlar sunabilir. Bu tür çalışmaların, hem önleyici uygulamaların geliştirilmesine hem de okul ikliminin güçlendirilmesine yönelik daha işlevsel öneriler sunması beklenmektedir.

Kaynakça

Anas, M., Damayanti, G., Saraswati, D., & Hasibuan, A. (2024). PENCEGAHAN PERILAKU BULLYING MELALUI PENGUATAN KARAKTER TOLERANSI PADA GENERASI Z. Wisesa: Jurnal Pengabdian Masyarakat. https://doi.org/10.21776/ub.wisesa.2024.03.1.9.

Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. BMJ Paediatrics Open, 5. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939.

Bhutta, Z., Bhavnani, S., Betancourt, T., Tomlinson, M., & Patel, V. (2023). Adverse childhood experiences and lifelong health. Nature Medicine, 29, 1639-1648. https://doi.org/10.1038/s41591-023-02426-0.

Bussey, K. (2023). *The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice.* **Theory Into Practice, 62**(4), 293–305. https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549

Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2019). Comparisons Between Adolescent Bullies, Victims, and Bully-Victims on Perceived Popularity, Social Impact, and Social Preference. Frontiers in Psychiatry, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00868.

Han, Z., Ye, Z., & Zhong, B. (2025). School bullying and mental health among adolescents: a narrative review. Translational Pediatrics, 14, 463 - 472. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512.

Jones, J., Call, T., Wolford, S., & McWey, L. (2021). Parental Stress and Child Outcomes: The Mediating Role of Family Conflict. Journal of Child and Family Studies, 30, 746 - 756. https://doi.org/10.1007/s10826-021-01904-8.

Kennedy, R., Bryson, S., Ellsworth, K., & Kapur, I. (2025). Fake Profiles, Mean Comments, and Toxic Communities: College Students' Perspectives on Cyberbullying Across Social Media Platforms. International Journal of Bullying Prevention. https://doi.org/10.1007/s42380-025-00295-4.

Lesmana, G., Nurjamilah, K., & Amalia, D. (2024). Impact of a Broken Home Family on Children's Social Deviant Behavior. Journal of General Education Science. https://doi.org/10.62966/joges.vi.513.

Li, R., Meng, Z., & Hu, Y. (2025). Cultivating child prosocial behavior in dynamic family systems: The distinct role of family conflict and parental monitoring. International Journal of Behavioral Development, 49, 228 - 239. https://doi.org/10.1177/01650254251314772.

Lin, Y. (2023). The Influence of Family on Young Children's Aggressive Behaviors. Journal of Education, Humanities and Social Sciences. https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4594.

Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. International Journal of Clinical and Health Psychology : IJCHP, 21. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221.

Moral, M., & Ovejero, A. (2021). Adolescents' Attitudes to Bullying and its Relationship to Perceived Family Social Climate.. Psicothema, 33 4, 579-586 . https://doi.org/10.7334/psicothema2021.45.

Morelli, N., Hong, K., Elzie, X., Garcia, J., Evans, M., Duong, J., & Villodas, M. (2022). Bidirectional associations between family conflict and child behavior problems in families at risk for maltreatment.. Child abuse & neglect, 133, 105832 . https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105832.

Nocentini, A., Fiorentini, G., Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. Aggression and Violent Behavior. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, *42*(3), 239–253. https://doi.org/10.1002/ab.21614

Ribinskyka, Yu., & Kolesnikova, A. (2024).THE INFLUENCE OF FAMILY FACTORS ON THE PROPENSITY TO ENGAGE IN BULLYING BEHAVIOUR AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS. "Scientific notes of the University"KROK". https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-76-338-344.

Sapitri, R., , S., & Gilang, I. (2025). Analisis Perilaku Bullying Verbal Pada Siswa SMPN 01 Pasemah Air Keruh Kabupaten Empat Lawang. DAWUH : Islamic Communication Journal. https://doi.org/10.62159/dawuh.v6i1.1633.

Stahel, T., Moody, Z., & Darbellay, F. (2024). Bullying in Adolescence: Social Influence and Student Relationships. Contemporary School Psychology, 29, 519 - 537. https://doi.org/10.1007/s40688-024-00517-4.

Wiederhold, B. (2024). The Dark Side of the Digital Age: How to Address Cyberbullying among Adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 27, 169 - 171. https://doi.org/10.1089/cyber.2024.29309.editorial.

Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *95*(1), 34–55. https://doi.org/10.1002/jad.12109

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ÖZ SAYGI DÜZEYLERİ İLE AKRAN ZORBALIĞINA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEIVED SELF-ESTEEM LEVELS AND THEIR EXPERIENCES OF PEER BULLYING

Berkan Duman, Murat Canpolat

[1]Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-9032-6340

[2]Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, 0000-0003-2106-6474

Özet

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinde algılanan öz saygı düzeyi ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Akran zorbalığı, erken çocukluk ve ilkokul döneminde bireyin sosyal uyumunu, akademik gelişimini ve psikolojik iyi oluşunu etkileyen önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öz saygı, bireyin kendine yönelik değer algısını yansıtan temel bir psikolojik kaynak olarak zorbalık deneyimleri karşısında koruyucu bir işlev üstlenebilmektedir. Araştırma, ilkokul döneminde benlik algısının şekillendiği ve akran ilişkilerinin belirginleştiği gelişimsel evrede bu iki değişken arasındaki etkileşimi ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu Türkiye'de bir il merkezinde bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 71'i kız, 49'u erkek öğrencidir ve yaş ortalaması 9,4'tür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin çocuklara uyarlanmış Türkçe formu ve Olweus Akran Zorbalığı Ölçeği İlkokul Formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçları fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık deneyimlerini değerlendiren çok boyutlu bir yapı sunmaktadır. Araştırma verileri betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin algılanan öz saygı düzeyleri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca öz saygı değişkeninin akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve ilgili varyansın önemli bir bölümünü açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öz saygı düzeyi arttıkça öğrencilerin zorbalık mağduriyetine karşı daha dirençli hale geldiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, ilkokul öğrencilerinde öz saygının akran zorbalığına maruz kalma açısından önemli bir psikolojik koruyucu faktör olduğunu göstermektedir. Bulgular, okul temelli önleyici müdahalelerde öğrencilerin benlik algısını güçlendirmeye yönelik psikososyal programların önemini vurgulamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, erken müdahale yaklaşımlarının geliştirilmesine ve okul ortamında sağlıklı sosyal ilişkilerin desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öz saygı, akran zorbalığı, ilkokul öğrencileri, psikolojik uyum

Abstract

This study aims to examine the relationship between the perceived level of self-esteem and the level of exposure to peer bullying among elementary school students. Peer bullying is considered a significant risk factor that affects an individual's social adjustment, academic development, and psychological well-being during early childhood and elementary school. In this context, self-esteem, as a fundamental psychological resource reflecting an individual's perception of self-worth, may serve a protective function against bullying experiences. The research aims to reveal the interaction between these two variables during the developmental stage when self-perception is shaped and peer relationships become distinct in elementary school. The research was conducted using a correlational survey model based on a quantitative research approach. The study group consists of a total of 120 students attending public elementary schools in a provincial center in Turkey. Seventy-one participants are female and 49 are male, with an average age of 9.4. Data were collected using a Personal Information Form developed by the researcher, the Turkish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale adapted for children, and a self-report measurement tool designed to determine the level of exposure to peer bullying. The measurement tools provide a multidimensional structure that assesses experiences of physical, verbal, and relational bullying. The research data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis. The findings revealed a negative and moderately significant relationship between students' perceived self-esteem levels and their exposure to peer bullying. Furthermore, it was determined that the self-esteem variable is a significant predictor of exposure to peer bullying and explains a significant portion of the related variance. These results reveal that as self-esteem levels increase, students become more resilient to bullying victimization. Consequently, this study demonstrates that self-esteem is an important psychological protective factor against peer bullying among elementary school students. The findings emphasize the importance of psychosocial programs aimed at strengthening students' self-perception in school-based preventive interventions. In this regard, the study is expected to contribute to the development of early intervention approaches and the promotion of healthy social relationships in the school environment.

Keywords: Self-esteem, peer bullying, elementary school students, psychological adjustment

GİRİŞ

Bireyin çocukluktan yetişkinliğe uzanan gelişim yolculuğunda sosyal etkileşimler, kişilik yapısının ve davranış kalıplarının temel taşlarını oluşturur. Sosyalleşme sürecinin en kritik evrelerinden biri olan ilkokul dönemi, çocuğun aile dışındaki ilk büyük sosyal grup olan akranlarıyla düzenli temas kurduğu süreçtir (Koçak vd., 2025; Lohbeck, 2020). Akran ilişkileri, sadece sosyal becerilerin kazanılmasını değil, aynı zamanda bilişsel gelişim ve problem çözme yeteneklerinin şekillenmesini de sağlar (Brodén vd., 2025; Yamasaki vd., 2023). Ancak bu ilişkiler her zaman destekleyici ve olumlu bir mecrada ilerlememekte; taraflar arasındaki güç dengesizliği ve olumsuz etkileşimler, eğitim sistemlerinin en kronik sorunlarından biri olan "akran zorbalığı" kavramını gündeme getirmektedir (Aktan vd., 2024; Yılmaz & Güneş, 2025). Akran zorbalığı, bir veya birden fazla öğrencinin, kendilerine göre daha zayıf veya savunmasız gördükleri bir akranına karşı kasıtlı, sistematik ve süreklilik arz eden saldırgan davranışlarda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Aktan vd., 2024; Üstün vd., 2025).

Literatürde akran zorbalığının ayırt edici üç temel özelliği üzerinde uzlaşılmaktadır: davranışın niyetli olması, zaman içinde tekrarlanması ve taraflar arasında fiziksel ya da psikolojik bir güç eşitsizliğinin bulunması (Aktan vd., 2024; Yılmaz & Güneş, 2025; Zhang vd., 2025). Zorbalık eylemleri; itme, vurma, ısırma gibi fiziksel; isim takma, alay etme, tehdit etme gibi sözel; gruptan dışlama, dedikodu yayma gibi duygusal veya ilişkisel formlarda ortaya çıkabilmektedir (Gaunt vd., 2024; Yılmaz & Güneş, 2025). Ayrıca günümüzde teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, elektronik cihazlar üzerinden gerçekleştirilen siber zorbalık da bu listenin önemli bir parçası haline gelmiştir (Touloupis & Athanasiades, 2022). Küresel istatistikler, 13-15 yaş grubundaki her iki öğrenciden birinin okul ortamında bir şekilde zorbalığa maruz kaldığını gösterirken, ilkokul düzeyinde bu oranların mağduriyet açısından %12'lere kadar ulaştığı rapor edilmektedir (Ajibewa vd., 2025; Yılmaz & Güneş, 2025). Özellikle Türkiye'deki ilkokullarda bu deneyimlerin nitel boyutu üzerine yapılan araştırmalar, zorbalığın öğrencinin iyi oluşu üzerinde yıkıcı bir etkisi olduğunu teyit etmektedir (Koçak vd., 2025; Yılmaz & Güneş, 2025).

Zorbalığa maruz kalmanın sonuçları, çocuğun sadece o anki okul başarısını değil, tüm yaşam kalitesini ve ruh sağlığını derinden sarsmaktadır (Ajibewa vd., 2025; Üstün vd., 2025). Mağdur olan çocuklar, yaşadıkları çaresizlik ve aşağılanma hissi nedeniyle akademik becerilerinde düşüş, okul devamsızlığında artış ve okula karşı yabancılaşma gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Lohbeck, 2020; Üstün vd., 2025). Psikolojik boyutta ise mağduriyetin; anksiyete, depresyon, yalnızlık, öz güven kaybı ve hatta ileri düzeyde intihar düşüncesi (NSSI) gibi ağır semptomlarla doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır (Ajibewa vd., 2025; Liu vd., 2025; Üstün vd., 2025). Bu olumsuz tablo içerisinde, öğrencinin psikolojik sağlamlığını koruyan ve sosyal uyumunu destekleyen en kritik içsel mekanizmalardan biri "öz saygı" (self-esteem) kavramıdır (Gao vd., 2018; Koçak vd., 2025; Park & Park, 2015).

Öz saygı, bireyin kendi yeteneklerini, başarılarını ve kişisel değerini öznel bir biçimde değerlendirmesi ve kendini ne derece değerli hissettiğinin bir ölçüsüdür (Koçak vd., 2025; Yamasaki vd., 2023). Rosenberg'in öz saygı kuramı, bireyin kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının toplamı üzerinde durur; yüksek öz saygıya sahip çocuklar kendilerini değerli ve kabul görmüş hissederken, düşük öz saygıya sahip çocuklar yetersizlik ve memnuniyetsizlik duyguları içinde boğulabilmektedir (Gao vd., 2018; Park & Park, 2015). İlkokul yılları, öz saygının temellerinin atıldığı ve akran grupları tarafından kabul görme ihtiyacı ve akran bağlılığının zirve yaptığı bir gelişimsel evredir (Lohbeck, 2020; Park & Park, 2015). Bu dönemde çocuğun sosyal entegrasyon algısı ve öğretmenlerinden gördüğü kabul, akademik öz kavramını ve genel öz saygısını doğrudan beslemektedir (Liu vd., 2025; Lohbeck, 2020). Araştırmalar, özellikle ilkokul seviyesindeki öğrencilerde artan farkındalık seviyesine paralel olarak stres düzeyinin yükseldiğini ve bu durumun öz saygı düzeylerinde bir düşüşe yol açabildiğini belirtmektedir (Aktan vd., 2024; Yamasaki vd., 2023).

Öz saygı ile akran zorbalığı arasındaki ilişki, literatürde "çift yönlü bir dinamik" olarak ele alınmaktadır (Koçak vd., 2025; Touloupis & Athanasiades, 2022). Bir taraftan öz saygı, zorbalık ve saldırganlık karşısında bir "koruyucu tampon" (buffer) görevi görerek bireyin psikolojik stabilitesini korumasına yardımcı olmaktadır (Ajibewa vd., 2025; Koçak vd., 2025). Yüksek öz saygıya sahip çocukların kendilerini savunma becerilerinin daha gelişmiş olduğu, sosyal destek mekanizmalarını daha etkin kullandıkları ve fiziksel saldırganlığa daha az başvurdukları gözlemlenmektedir (Koçak vd., 2025). Diğer taraftan, düşük öz saygı bir risk faktörü olarak mağduriyete zemin hazırlayabilmektedir (Gao vd., 2018; Koçak vd., 2025). Kendisini değersiz hisseden ve sosyal becerilerinde eksiklik gören çocuklar, zorbalar tarafından "kolay hedef" olarak algılanabilmekte; bu çocukların yaşadığı mağduriyet ise hali hazırda düşük olan öz saygılarını daha da aşağı çekerek bir kısır döngü yaratmaktadır (Aktan vd., 2024; Koçak vd., 2025; Üstün vd., 2025).

Bu karmaşık etkileşimi daha iyi anlamak için Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistemler Kuramı" önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu kurama göre, çocuğun öz saygısının gelişimi ve zorbalık deneyimleri; aile, okul, akran grubu ve geniş toplum katmanları arasındaki etkileşimlerin bir ürünüdür (Ajibewa vd., 2025; Zhang vd., 2025). Örneğin, aile içindeki istismar deneyimleri çocuğun öz saygısını zedeleyerek onu okulda zorbalık yapmaya ya da zorbalığa maruz kalmaya daha açık hale getirebilmektedir (Zhang vd., 2025). Benzer şekilde, pozitif bir okul iklimi, güçlü öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okula bağlılık hissi, zorbalığın olumsuz psikolojik etkilerini hafifleten ve öz saygıyı artıran dışsal koruyucu faktörlerdir (Ajibewa vd., 2025; Liu vd., 2025). Okula bağlanma (connectedness) algısı yüksek olan öğrencilerin, zorbalığa uğrasalar bile depresif semptomları daha az hissettikleri bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Ajibewa vd., 2025).

İlkokul ortamı, öğrencilere sadece akademik bilgi sunmakla kalmayıp, onların etik davranışlar, empati ve güvenli sosyal iletişim becerileri kazanmaları için "verimli bir zemin" teşkil etmektedir (Bayu vd., 2023; Brodén vd., 2025). Bu bağlamda, öz saygıyı güçlendirmeye yönelik okul tabanlı müdahale programlarının, akran zorbalığı mağduriyetini azaltmada ve sosyal bağlanmayı artırmada etkili olduğu görülmektedir (Park & Park, 2015; Touloupis & Athanasiades, 2022). Öz saygı geliştirme programları, çocukların kendilerini tanımalarına, sınırlarını belirlemelerine ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olarak problemli davranışları minimize etmektedir (Park & Park, 2015). Özellikle özel gereksinimli; işitme kaybı (Aktan vd., 2024) veya JIA gibi kronik hastalıkları (Üstün vd., 2025) olan öğrencilerin, fiziksel ve sosyal farklılıkları nedeniyle zorbalığa maruz kalma risklerinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde, öz saygıyı odağa alan kapsayıcı yaklaşımların önemi daha da artmaktadır (Lohbeck, 2020; Üstün vd., 2025).

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, ilkokul düzeyindeki zorbalık ve öz saygı ilişkisinin yeterince derinlemesine incelenmediği bir boşluğa işaret etmektedir (Koçak vd., 2025; Yılmaz & Güneş, 2025). Mevcut çalışmaların çoğu ergenlik dönemine odaklanmışken, davranış kalıplarının kemikleşmeye başladığı ilkokul dönemi ihmal edilebilmektedir (Koçak vd., 2025). Oysa erken müdahale, bireyin yetişkinlik yaşamındaki sosyal uyumu ve ruh sağlığı için hayati öneme sahiptir (Ajibewa vd., 2025; Park & Park, 2015). İlkokul öğrencilerinin kendi algıladıkları öz saygı düzeyleri ile zorbalığa maruz kalma sıklıkları arasındaki korelasyonun keşfedilmesi, sadece mevcut durumun bir fotoğrafını çekmekle kalmayacak, aynı zamanda eğitimciler ve rehberlik uzmanları için kanıta dayalı önleme stratejilerinin geliştirilmesine temel oluşturacaktır (Koçak vd., 2025; Yılmaz & Güneş, 2025).

Sonuç olarak; akademik başarının, duygusal sağlığın ve sosyal uyumun kesişim noktasında yer alan öz saygı ve akran zorbalığı kavramları, ilkokul öğrencileri için kritik bir dengeyi temsil etmektedir (Koçak vd., 2025; Lohbeck, 2020; Park & Park, 2015). Öz saygısı yüksek, kendini güvende hisseden ve sosyal destek ağlarına sahip bireylerin yetişmesi, eğitim sisteminin en temel hedeflerinden biri olmalıdır (Bayu vd., 2023; Brodén vd., 2025). Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinde algılanan öz saygı ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu iki değişkenin birbirini nasıl beslediğini veya sınırladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, çocukların psikolojik iyi oluşlarını artırmaya yönelik bütüncül eğitim politikalarına ve okul tabanlı psikososyal destek programlarına ışık tutması öngörülmektedir (Koçak vd., 2025; Üstün vd., 2025).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin algılanan öz saygı düzeyleri ile algılanan akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi incelemeye olanak sağlayan betimsel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de bir il merkezinde bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler dahil edilmiştir. Bu sınıf düzeyleri, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmiş olması ve akran ilişkilerinin daha belirgin hale gelmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Katılımcıların 71'i kız (%59,2), 49'u erkek (%40,8) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 8 ile 11 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 9,4'tür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve yaş bilgilerini içeren kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akran ilişkileri bağlamında yorumlanabilecek temel arka plan bilgilerini elde etmek amacıyla kardeş sayısı ve algılanan akademik başarı düzeyine ilişkin maddelere de yer verilmiştir. Form, uygulama öncesinde alan uzmanlarının görüşüne sunularak kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiş ve anlaşılabilirlik düzeyini artırmak amacıyla dilsel düzenlemeler yapılmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
Çalışmada öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bireylerin kendilik algısını değerlendirmeye yönelik olup tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte 10 madde bulunmaktadır ve 4'lü Likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar bireyin benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmış ve ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği yeniden incelenmiş ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler, ölçeğin araştırma örneklemi için yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2013).

Olweus Akran Zorbalığı / Kurban Ölçeği – İlkokul Formu (Türkçe uyarlama)
Çalışmada öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla Olweus tarafından geliştirilen ve ilkokul düzeyine uyarlanan Olweus Akran Zorbalığı / Kurban Ölçeği – İlkokul Formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Dölek (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları zorbalık deneyimlerini değerlendiren çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler zorbalığa maruz kalma sıklığını belirlemeye yöneliktir ve Likert tipi

derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak rapor edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının .70'in üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği yeniden incelenmiş ve toplam ölçek için Cronbach's Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları fiziksel zorbalık için .81, sözel zorbalık için .84 ve ilişkisel zorbalık için .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler ölçme aracının araştırma örneklemi için yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2013).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, gerekli etik kurul ve kurum izinlerinin alınmasının ardından ilgili okullarda toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü katılım ilkesi vurgulanmış ve gizlilik güvencesi verilmiştir. Ölçekler sınıf ortamında, araştırmacı rehberliğinde uygulanmıştır. Veri toplama süreci ortalama 20–25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri istatistiksel analizler için bir paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle veri seti hatalı ve eksik veri açısından incelenmiş, ardından aykırı değerler standartlaştırılmış z puanları ve Mahalanobis uzaklığı ölçütleri kullanılarak kontrol edilmiştir. Sürekli değişkenlerin dağılım özellikleri normallik varsayımı açısından çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte görsel incelemeler (histogram ve Q-Q grafikleri) üzerinden değerlendirilmiştir.

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin algılanan öz saygı düzeyleri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve gücü Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Öz saygının akran zorbalığına maruz kalma düzeyini yordama gücünü test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon modeline ilişkin varsayımlar; doğrusal ilişki, hata terimlerinin bağımsızlığı, çoklu doğrusal bağlantı, artık değerlerin normalliği ve değişen varyans sorunu (homoscedasticity) açısından test edilmiştir. Modelin açıklayıcılık düzeyi belirleme katsayısı (R^2) ile değerlendirilmiş, yordayıcı değişkenin modele katkısı standartlaştırılmış beta katsayıları üzerinden yorumlanmıştır.

Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde gönüllülük, gizlilik ve zarar vermeme ilkeleri gözetilmiştir. Katılımcı öğrencilerin kimlik bilgileri toplanmamış ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

BULGULAR

Betimsel İstatistikler

Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur. İlkokul öğrencilerinin algılanan öz saygı puanlarının orta düzeyin üzerinde, akran zorbalığına maruz kalma puanlarının ise düşük-orta düzey aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	Ort.	SS	Min	Maks
Algılanan Öz Saygı	120	31.42	4.87	19	40
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	120	18.36	6.15	10	38

Normallik incelemelerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüş ve parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Öz Saygı ile Akran Zorbalığı Arasındaki İlişki

İlkokul öğrencilerinin algılanan öz saygı düzeyleri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda değişkenler arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.46$, $p < .001$). Bu bulgu, öz saygı düzeyi arttıkça zorbalığa maruz kalma düzeyinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Öz Saygının Akran Zorbalığını Yordama Düzeyi

Öz saygının akran zorbalığına maruz kalma düzeyini yordama gücünü test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(1,118) = 30.52$, $p < .001$). Öz saygı değişkeni, akran zorbalığına maruz kalma puanlarındaki varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır ($R^2 = .21$).

Tablo 2

Öz Saygının Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	39.27	3.12	—	12.58	< .001
Öz Saygı	−0.66	0.12	−.46	−5.53	< .001

Regresyon katsayıları incelendiğinde, öz saygı düzeyinin akran zorbalığına maruz kalma üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre öz saygı puanındaki her bir birimlik artışın, zorbalığa maruz kalma puanında yaklaşık 0.66 birimlik azalış ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinde algılanan öz saygı düzeyi ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Öz saygı düzeyinin zorbalık mağduriyetinin anlamlı bir yordayıcısı olması, öz saygının çocukların sosyal uyumu ve psikolojik sağlamlığı açısından temel bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir. Bulgular, ilkokul döneminin hem benlik algısının gelişimi hem de akran ilişkilerinin yapılandığı kritik bir gelişimsel evre olduğunu vurgulayan kuramsal yaklaşımları desteklemektedir (Lohbeck, 2020; Park & Park, 2015).

Elde edilen sonuçlar, öz saygının yalnızca bireysel bir psikolojik özellik değil, aynı zamanda okul iklimi ve akran etkileşimleriyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, zorbalıkla mücadele programlarının yalnızca problem davranışları azaltmaya değil, aynı zamanda öğrencilerin benlik algısını güçlendirmeye odaklanması gerektiği düşünülmektedir (Ajibewa vd., 2025; Koçak vd., 2025).

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinde algılanan öz saygı ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öz saygı düzeyleri ile zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasında **negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki** bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca öz saygının, zorbalığa maruz kalma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık beşte birini açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öz saygının zorbalık deneyimleri karşısında koruyucu bir psikolojik kaynak olarak işlev gördüğünü ortaya koyan literatürle tutarlıdır (Ajibewa vd., 2025; Koçak vd., 2025; Park & Park, 2015).

Araştırma bulguları, yüksek öz saygıya sahip öğrencilerin sosyal ortamlarda daha güvenli ve etkin baş etme stratejileri kullanabildiğini öne süren kuramsal yaklaşımları desteklemektedir. Öz saygının, bireyin kendini değerli ve yeterli algılamasına katkı sağlayarak sosyal tehditler karşısında psikolojik dayanıklılığı artırdığı bilinmektedir (Gao vd., 2018; Yamasaki vd., 2023). Bu bağlamda, öz saygı düzeyi yüksek öğrencilerin akran ilişkilerinde daha işlevsel iletişim kurabildikleri, sosyal destek arama davranışlarını daha etkin kullandıkları ve zorbalık durumlarında daha az savunmasız hale geldikleri söylenebilir (Koçak vd., 2025).

Bulgular aynı zamanda, düşük öz saygının zorbalığa maruz kalma açısından bir risk faktörü oluşturabileceğini göstermektedir. Kendisini değersiz algılayan öğrencilerin sosyal ortamlarda geri çekilme, pasif kalma veya kendini savunmada yetersizlik gibi davranışlar sergileyebileceği; bunun da zorbalar tarafından hedef alınma olasılığını artırabileceği ifade edilmektedir (Aktan vd., 2024; Üstün vd., 2025). Bu durum, öz saygı ile zorbalık arasındaki ilişkinin döngüsel bir yapı gösterebileceğine işaret etmektedir. Nitekim mağduriyet deneyiminin öz saygıyı zedelediği, zedelenen öz saygının ise yeni mağduriyetlere zemin hazırlayabildiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Koçak vd., 2025; Touloupis & Athanasiades, 2022).

Elde edilen sonuçlar Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öz saygının yalnızca bireysel bir özellik olmadığı; akran ilişkileri, okul iklimi ve sosyal kabul deneyimleri ile karşılıklı etkileşim içinde geliştiği görülmektedir (Ajibewa vd., 2025; Zhang vd., 2025). İlkokul dönemi, akran kabulünün öz kavramın şekillenmesinde belirleyici rol oynadığı kritik bir gelişimsel evre olarak kabul edilmektedir (Lohbeck, 2020). Bu nedenle erken dönemde yaşanan olumsuz akran deneyimlerinin, öğrencinin benlik algısı ve sosyal uyumu üzerinde kalıcı etkiler bırakabileceği düşünülmektedir (Liu vd., 2025).

Bu araştırmanın bulguları, ilkokul dönemine odaklanan sınırlı sayıdaki çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Türkiye bağlamında öz saygı ile zorbalık ilişkisini erken yaş grubunda inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu bulguların alana özgün bir katkı sunduğunu düşündürmektedir (Koçak vd., 2025; Yılmaz & Güneş, 2025). Özellikle öz saygının zorbalık deneyimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak ortaya çıkması, okul temelli önleyici psikososyal programlarda öz saygıyı güçlendirmeye yönelik uygulamaların önemini desteklemektedir (Park & Park, 2015).

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okullarda öz saygıyı geliştirmeye yönelik yapılandırılmış psikoeğitim programları uygulanmalıdır. Bu tür programların zorbalık mağduriyetini azaltmada etkili olduğu bilinmektedir (Park & Park, 2015).
2. Pozitif okul iklimini güçlendiren, sosyal kabul ve aidiyet duygusunu artıran uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır. Okula bağlılık algısının psikolojik riskleri azalttığı gösterilmiştir (Ajibewa vd., 2025; Liu vd., 2025).
3. Rehberlik hizmetleri, düşük öz saygı göstergeleri sergileyen öğrencileri erken dönemde belirleyerek önleyici müdahaleler planlamalıdır.
4. Kaynaştırma öğrencileri ve farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklar için kapsayıcı sosyal beceri programları uygulanmalıdır (Aktan vd., 2024; Üstün vd., 2025).

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Gelecek araştırmalarda öz saygı ile zorbalık ilişkisi boylamsal tasarımlar kullanılarak incelenmelidir.
2. Araştırma modeli, okul iklimi, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık gibi aracı veya düzenleyici değişkenlerle genişletilebilir.
3. Farklı sosyoekonomik bölgelerden daha geniş örneklemlerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
4. Nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak öğrencilerin zorbalık deneyimlerinin öznel boyutları daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ajibewa, T. A., Kershaw, K. N., Carnethon, M. R., Heard-Garris, N. J., Beach, L. B., & Allen, N. B. (2025). Peer bullying victimization, psychological distress, and the protective role of school connectedness among adolescents. *BMC Public Health, 25*, 2763. https://doi.org/10.1186/s12889-025-24002-6

Aktan, R. N., Uludağ, B., & Terlemez, Ş. (2024). Review of peer bullying in children with hearing loss. *The Egyptian Journal of Otolaryngology, 40*, 77. https://doi.org/10.1186/s43163-024-00635-z

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (4. bs.). Detay Yayıncılık.

Bayu, I. G. W., Widiana, I. W., & Yudiana, I. K. (2023). Learning science with Numbered Heads Together (NHT) based on growth mindset improving science literacy and learning agility of elementary school students. *Pegem Journal of Education and Instruction, 13*(4), 171–180. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.21

Brodén, K., Andersson, J., Kitkowska, A., Ahmad, A., & Mozelius, P. (2025). Gathering requirements for IoT-assisted wellbeing in elementary school—A multi-stakeholder perspective. *Frontiers in Education, 10*, 1580666. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1580666

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gao, F., Guo, Z., Tian, Y., Si, Y., & Wang, P. (2018). Relationship between shyness and generalized pathological Internet use among Chinese school students: The serial mediating roles of loneliness, depression, and self-esteem. *Frontiers in Psychology, 9*, 1822. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01822

Gaunt, L., Guy, A., Wolke, D., & Lee, K. S. (2024). Sibling and peer bullying victimization in adolescence: Masculinity, femininity, and the moderating role of sex and popularity. *Journal of Adolescence, 96*, 760–770. https://doi.org/10.1002/jad.12296

Gülcü Üstün, N. S., Gümüşsoy Ay, E., Demir Yiğit, Y., & Gürgöze, M. K. (2025). The effect of peer bullying and psychological symptoms on the quality of life of children and adolescents with juvenile idiopathic arthritis. *Clinical and Experimental Health Sciences, 15*, 778–786. https://doi.org/10.33808/clinexphealthsci.1689103

Koçak, O., Semerci, M., & Aslan, Y. (2025). The association between self-esteem and physical aggression in elementary school students in Türkiye: The role of being a victim as mediator. *Current Psychology, 44*, 9664–9673. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07779-y

Liu, Y., Li, X., Fang, Y., Yu, L., Li, Y., Teng, Z., & Zeng, Y. (2025). Cross-lagged analyses between peer bullying, teacher–student relationships, and non-suicidal self-injury among high school students. *BMC Public Health, 25*, 4141. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25467-1

Lohbeck, A. (2020). Does integration play a role? Academic self-concepts, self-esteem, and self-perceptions of social integration of elementary school children in inclusive and mainstream classes. *Social Psychology of Education, 23*, 1367–1384. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09586-8

Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.

Park, K. M., & Park, H. (2015). Effects of self-esteem improvement program on self-esteem and peer attachment in elementary school children with observed problematic behaviors. *Asian Nursing Research, 9*(1), 53–59. https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.11.003

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2022). Evaluation of a cyberbullying prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement. *Frontiers in Psychology, 13*, 980091. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980091

Yamasaki, K., Yokoshima, T., Noguchi, D., & Uchida, K. (2023). Development of an implicit association test to assess healthy and adaptive self-esteem for lower-grade elementary school students. *European Psychiatry, 66*(S1), S485. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1038

Yılmaz, E., & Güneş, A. M. (2025). Peer bullying and coping strategies in children: Insights from mainstream primary schools. *Problems of Education in the 21st Century, 83*(5), 677–688. https://doi.org/10.33225/pec/25.83.677

Zhang, X., Zhang, Z., Zhao, Y., Shen, F., Zhang, Q., Lin, R., & Zhang, X. (2025). From victims to aggressors: The link between childhood family abuse and adolescent peer bullying. *BMC Psychology, 13*, 1079. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03407-3

CUMBADAN İKTİDARA: GELENEKSEL TÜRK EVİNDE MAHREMİYET, GÖZETİM ve TEMSİLİN MEKÂNSAL OKUMASI[6]

FROM CUMBA TO POWER: A SPATİAL READİNG OF PRİVACY, SURVEİLLANCE, AND REPRESENTATİON IN THE TRADİTİONAL TURKİSH HOUSE

Salih EZEN

Sanatta Yeterlilik Mezunu, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, İD: 0009-0005-0602-9829

Özet

Cumba, geleneksel Türk ev mimarisinde yalnızca yapısal bir çıkıntı değil, aynı zamanda toplumsal ilişkileri düzenleyen çok katmanlı bir mekânsal arayüzdür. Bu çalışma, cumbayı mimari, sosyokültürel ve simgesel boyutlarıyla ele alarak mahremiyet, gözetim ve temsil kavramları üzerinden yeniden yorumlamayı amaçlamaktadır. Osmanlı kent dokusunda surlarla sınırlı mekân, dar sokaklar ve zemin katların işlevsel kullanımı, yaşam alanlarının üst katlara taşınmasına neden olmuş; bu süreçte cumba, hem iç mekânın genişlemesini hem de sokağa kontrollü bir açılımı mümkün kılan özgün bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Böylece cumba, içerinin görünmeden dışarıyı izleyebildiği yarı-kamusal bir eşik mekân niteliği kazanmıştır.

Sanat tarihinde cumba imgesinin temsilleri de bu sosyokültürel anlamları görünür kılar. Özellikle Ahmet Ziya Akbulut, Nazmi Ziya Güran ve Hoca Ali Rıza gibi sanatçıların resimlerinde cumba, mahalle yaşantısının estetik düzeni ile mahremiyet dengesi arasında kurulan ilişkiyi yansıtırken; Arif Bedii Kaptan ve Osman Hamdi Bey eserlerinde iç mekândan dış dünyaya yönelen bakışın temsil aracı olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda cumba, bireyin mekânsal hâkimiyet kurma arzusunun mimari karşılığı olarak okunabilir.

Çalışmada ayrıca cumba ile iktidar ilişkileri arasında analojik bir bağ kurulmaktadır: içeriden dışarıyı görebilme fakat dışarıdan içerinin görünmemesi, güç, kontrol ve bilgiye erişim metaforlarını çağrıştırır. Osmanlı şehirlerinde özellikle İstanbul ve dar sokak dokusuna sahip Diyarbakır gibi yerleşimlerde bu mimari unsurun belirginleşmesi, toplumsal mahremiyet kültürü ile mekânsal form arasındaki bağı güçlendirmiştir. Nitekim gezgin Pietro della Valle'nin gözlemleri de cumbalı evlerin kent estetiğine katkısını vurgular.

Sonuç olarak cumba, geçmişten günümüze uzanan mimari bir unsur olmanın ötesinde, mahremiyet, gözetim, toplumsal statü ve kültürel temsilin kesiştiği güçlü bir mekânsal simge olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cumba, Mahremiyet, Hakimiyet ve Gözetim, Mekânsallık, Sanatsal Temsil.

[6] Bu çalışma, Salih EZEN'nin "Resimsel Mekânda Panoptikon Bakış; Cumbalı Evler" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Abstract

This The bay window (cumba), in traditional Turkish house architecture, is not merely a structural projection but also a multilayered spatial interface that regulates social relations. This study aims to reinterpret the bay window through its architectural, sociocultural, and symbolic dimensions, focusing on the concepts of privacy, surveillance, and representation. In the Ottoman urban fabric, spatial limitations imposed by city walls, narrow streets, and the functional use of ground floors led to the relocation of living spaces to upper floors. In this process, the bay window emerged as a distinctive architectural solution that enabled both the expansion of interior space and a controlled opening toward the street. Thus, the bay window acquired the quality of a semi-public threshold space, allowing those inside to observe the outside without being seen.

Representations of the bay window in art history also make these sociocultural meanings visible. In the paintings of artists such as Ahmet Ziya Akbulut, Nazmi Ziya Güran, and Hoca Ali Rıza, the bay window reflects the relationship between the aesthetic order of neighborhood life and the balance of privacy. Meanwhile, in the works of Arif Bedii Kaptan and Osman Hamdi Bey, it appears as a representational device that directs the gaze from the interior toward the external world. In this context, the bay window can be interpreted as an architectural manifestation of the individual's desire to establish spatial dominance.

The study also establishes an analogical connection between the bay window and power relations: the ability to see outside from within while remaining unseen from outside evokes metaphors of power, control, and access to knowledge. The prominence of this architectural element in Ottoman cities—particularly in settlements such as Istanbul and Diyarbakır, characterized by narrow street patterns—strengthened the relationship between the culture of social privacy and spatial form. Indeed, the observations of the traveler Pietro della Valle emphasize the contribution of bay-windowed houses to urban aesthetics.

In conclusion, the bay window is evaluated not only as an architectural element extending from the past to the present, but also as a powerful spatial symbol where privacy, surveillance, social status, and cultural representation intersect.

Keywords: Bay Window (Cumba), Privacy, Dominance and Surveillance, Spatiality, Artistic Representation.

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, geleneksel Türk ev mimarisinin karakteristik unsurlarından biri olan cumba öğesini yalnızca yapısal bir çıkma olarak değil; mahremiyet, gözetim, temsil ve iktidar kavramları bağlamında çok katmanlı bir mekânsal aygıt olarak yeniden yorumlamaktır. Çalışma, cumbayı mimari form, toplumsal pratik ve sanatsal temsil düzlemlerinde ele alarak, mekân ile iktidar arasındaki ilişkileri görünür kılmayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda araştırma, cumbanın Osmanlı kent dokusu içerisindeki konumunu, geleneksel mahalle yapısında üstlendiği rolü ve resim sanatındaki temsilleri üzerinden kültürel anlam katmanlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece cumba, yalnızca fiziksel bir yapı elemanı değil; bilgi, bakış, kontrol ve statü ilişkilerini düzenleyen sembolik bir eşik mekân olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Kapsamı

Bu çalışma, geleneksel Türk evi bağlamında özellikle Osmanlı döneminde gelişen ve olgunlaşan konut mimarisi örnekleriyle sınırlandırılmıştır. İstanbul, Safranbolu, Diyarbakır gibi

dar sokak dokusuna sahip yerleşimlerde belirginleşen cumbalı evler araştırmanın mekânsal çerçevesini oluşturmaktadır. Sanatsal temsil boyutunda ise 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başı Osmanlı/Türk resim sanatında cumba imgesine yer veren sanatçıların eserleri incelenmiştir. Bu kapsamda özellikle Ahmet Ziya Akbulut, Nazmi Ziya Güran, Hoca Ali Rıza ve Osman Hamdi Bey gibi sanatçıların eserleri üzerinden cumba, mimari bir unsur olmanın ötesinde kültürel hafızayı taşıyan bir temsil biçimi olarak ele alınmıştır. Çalışma, cumbayı tarihsel, mimari ve sanatsal bağlamda incelerken modern mimarideki dönüşümüne yalnızca kavramsal düzeyde değinmekte; ayrıntılı çağdaş mimarlık analizi kapsam dışında bırakılmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Çalışmada literatür taraması, kavramsal analiz ve görsel çözümleme birlikte kullanılmıştır. Metinlerarası ve disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmiş; mimari form ile sanatsal temsil arasındaki ilişki analojik okumalar üzerinden değerlendirilmiştir. Böylece cumba, hem fiziksel bir yapı elemanı hem de bakış rejimini düzenleyen sembolik bir mekânsal aygıt olarak çözümlenmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, mekân–iktidar–bakış ilişkisi üzerine kuruludur. Cumba, içeriden dışarıyı görebilme ancak dışarıdan içerinin görünmemesi prensibiyle işleyen yarı geçirgen bir mekânsal düzenleme sunar. Bu özellik, gözetim ve bilgiye erişim üzerinden işleyen iktidar mekanizmalarıyla analojik bir ilişki kurmaya imkân tanımaktadır. Mahremiyet kavramı, geleneksel Türk toplum yapısındaki aile düzeni ve mahalle örgütlenmesi bağlamında değerlendirilmiş; kamusal ve özel alan arasındaki sınırın mimari aracılığıyla nasıl üretildiği incelenmiştir. Bu bağlamda cumba, bir eşik mekân, bakış çerçevesi, mikro gözetim alanı, statü ve temsil unsuru olarak kavramsallaştırılmıştır. Kuramsal olarak cumba, yalnızca mimari bir form değil; gündelik hayat içinde işleyen mikro iktidar ilişkilerinin mekânsal karşılığı olarak ele alınmaktadır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, cumbanın geleneksel Türk evindeki çok katmanlı işlevini ortaya koymaktadır. Mimari düzlemde cumba, mekâna fiziksel bir genişleme kazandırırken aynı zamanda kontrollü görsel temas kurulmasına olanak tanıyan yarı-kamusal bir alan üretmektedir. Toplumsal düzlemde ise mahremiyet kültürü ile sokak yaşamı arasında denge kuran bir ara mekân işlevi üstlenerek iç ve dış mekân arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir. İktidar analojisi bağlamında, içeriden dışarıyı gözetleme imkânı bilgiye erişim ve kontrol metaforları üzerinden iktidar ilişkileriyle paralellik göstermektedir. Sanatsal temsilde, Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemi ressamlarının eserlerinde cumba; mahalle kültürü, gündelik yaşam ve mekânsal hiyerarşinin görsel bir sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda cumba, yalnızca işlevsel bir mimari öğe değil; aynı zamanda temsil, prestij ve kültürel hafıza taşıyan çok katmanlı bir mekânsal simge niteliği taşımaktadır. Sonuç olarak cumba, geleneksel Türk evinde mimari, toplumsal ve sanatsal düzlemlerin kesişiminde konumlanan; mahremiyet, gözetim ve temsil ilişkilerini somutlaştıran güçlü bir mekânsal gösterge olarak değerlendirilebilir.

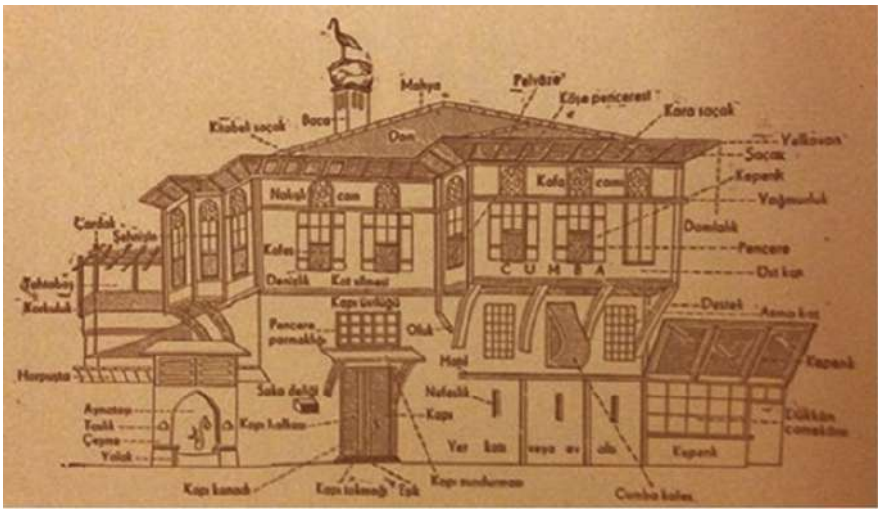
Cumbanın Mimari ve Mekânsal İşlevleri

‘’Cumba’’ Kelimesi İtalyanca’daki ‘’Gibbo’’ kelimesinden gelmektedir. ‘’Gibbo’’ ke-limesi ise; Latince’deki ‘’Gibbus’’ Kökünden türetilmiştir. ‘’gibbus’’ kelimesi anlam olarak çıkıntı ve kambur demektir. Türkçe ’de mimari alanda ‘’cumba’’ teriminin İtalyanca’daki karşı-lığı ise

‘’bovindo’’ kelimesidir. Aynı zamanda Türkçe ’de Mimarlık terimi olarak ‘’Gibbo’’ ke-limesini dönüştürerek kullanılması sözcük anlamını olduğu gibi kullanılmıştır (Şenyurt, 2016, s. 88). Cumba; Bir Bina Yapımında Zemin Kattın üstündeki Katlarda Çıkıntı şeklinde cephe-den dışarıya çıkan oda bölümü biçiminde, Kafesli pencereleriyle birlikte içe dönük bir yaşantı-nın biçimlendirdiği eski Türk evlerinin tipik öğeleridir (Arseven, 1983, cilt 1, s. 349). Aynı zamanda ‘’şahniş’’ de denilmektedir (Şekil 1). Bu kavramsal ve terminolojik çerçeve, cumbanın yalnızca bir mimari terim değil, aynı zamanda belirli tarihsel ve kentsel koşulların ürünü olduğunu göstermektedir.

Şekil 1

Arseven’ın Sanat Ansiklopedisi: Cumba ve Şahnişi Gösteren Bir Çizim,1950.



Eski dönem şehirlerinde yerleşim alanlarının çoğu surlarla sınırlandırılmış olduğundan, konut inşası için kullanılabilecek alan oldukça sınırlıydı. Bu mekânsal kısıtlılık, sokak dokusunun belirli bir düzen ve genişlik içerisinde korunmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle yapıların zemin katları genellikle sokağa doğru taşırılmamış, kamusal alanın daralmasını engelleyen daha kapalı ve sade cepheler tercih edilmiştir. Nitekim zemin katlar hem rutubetli olmaları hem de gündelik yaşam açısından elverişli görülmemeleri sebebiyle çoğunlukla depo, ahır, kiler gibi yardımcı işlevlere ayrılmış; aile yaşamı bu katlarda sürdürülmemiştir. Üst katların ise asıl yaşam mekânı olarak düzenlenmesi, konut planlamasında dikey bir işlev ayrımını ortaya çıkarmıştır (Çetin, 2006, s. 19).

Ancak cumbanın ortaya çıkışını yalnızca mekânsal zorunluluklarla açıklamak yeterli değildir; bu mimari form aynı zamanda toplumsal ve kültürel değerlerin de bir yansımasıdır. İslam toplumlarında aile mahremiyetine verilen önem, konut mimarisinin biçimlenmesinde belirleyici unsurlardan biri olmuştur. Bu anlayış doğrultusunda zemin katlar dış çevreyle sınırlı ilişki kuran, daha korunaklı mekânlar olarak tasarlanırken; üst katlar hem çevreyi gözlemleyebilme hem de hava ve ışık koşullarından daha fazla yararlanabilme amacıyla sokağa doğru taşırılmıştır. Böylece cumba adı verilen çıkmalar ortaya çıkmış, yaşam alanı niteliği taşıyan oda ve sofaların hacimleri genişletilerek iç mekân konforu artırılmıştır. Cumbalar yalnızca mekânsal genişleme sağlamamış, aynı zamanda ev ile sokak arasında kontrollü bir görsel ilişki kurarak konutun toplumsal yaşama katılımını mümkün kılmıştır (Çetin, 2006, s. 20, 21).

Bu mimari çözüm sayesinde ev sakinleri dış dünyayı gözlemleyebilmiş ancak mahremiyet sınırları korunmuştur. Üç cepheli pencereleriyle çevreyi algılama imkânı sunan cumbalar, hem gün ışığından daha etkin yararlanılmasını sağlamış hem de sokak siluetine hareket kazandırmıştır. Üst katlarda meydana gelen bu çıkmalar, Osmanlı şehir dokusunda ışık–gölge etkileri oluşturarak sokak perspektifini zenginleştirmiş ve konut cephelerine karakteristik bir

görünüm kazandırmıştır. Sonuç olarak cumba, yalnızca işlevsel bir mimari eleman değil; aile yaşamı, mahremiyet anlayışı ve kent estetiğini bir araya getiren kültürel bir unsur hâline gelmiş, Anadolu ev mimarisinin dış görünüş bakımından birbirine benzemesinde en önemli belirleyicilerden biri olmuştur (Çetin, 2006, s. 25, 26).

Cumbanın mimari işlevi ve kullanım biçimleri, literatürde farklı kavramsal adlandırmalarla da ele alınmıştır. Şahniş; üç tarafı pencereli olan odaların sokak ya da avluya bakan cephelerinde yapılan cumba tarzındaki yapılara denilmektedir (Turani, 1975, s. 121). Cumba ile ilgili farklı tanımlamalar olsa da yine bahsedilen şey aynıdır. Bazı tanımlamalarda Şahnişin binanın zemin kat üzerindeki duvarı aşmasından dışarıya doğru çıkan çıkmaların büyüğü hakkında kullanılmıştır. Küçüğüne cumba ve etrafı açık olanlarına da balkon denilmiştir. Bu türde olan oda ve sofalara cumbalı oda, cumbalı sofa adı verilmiştir. Bunlara ek olarak da dışarıya doğru çıkan ve içinde oturmak için kullanılan üstü ve etrafı örtülü olan balkonlarla eski evlerde pencerenin üstünden karınlı olarak sokağa çıkan ve içine sarkıtarak sokağa bakılan kafeslere de isim kullanılmıştır (Şenyurt, 2016, s. 88-89).

Çıkma; Bir yapının zemin katın üst katlarında dışa doğru taşan kısım (Arseven, 1983, cilt 1, s. 393). Daha çok arsa ya da sokağa düzenli bir biçimde çizgilerine uymak zorunluluğundan yamuk planlı şekillendirilen zemin katın üstüne çıkmalarla geometriye uyumlu katlar yerleştirilmektedir (Pakalın,1971, s. 310, Eczacıbaşı, 1997, s. 368, 398).

Şekil 2

Cumbalı evler, 2024, Sol: Üsküdar/Kuzguncuk, Orta: Çıkıntılı Evler, Karabük/Safranbolu, Sağ: Şahniş evler, İstanbul/Beşiktaş/Arnavutköy.



Cumbayı daha kapsamlı biçimde anlayabilmek için, onu içinde yer aldığı geleneksel Türk evi sisteminin bütüncül yapısı içerisinde değerlendirmek gerekmektedir. Türk evi, tarihsel gelişim süreci içerisinde özellikle Osmanlılar döneminde kendine özgü plan anlayışı, mekân kurgusu ve cephe düzeniyle belirgin bir kimlik kazanmıştır. Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'dan Kafkaslar'a, Hazar havzasından Kırım'a kadar uzanan geniş coğrafyasında uygulanmış olması, bu konut tipinin farklı iklim ve kültür çevrelerinde uyarlanabilir bir mimari karakter taşıdığını göstermektedir. XVII. ve XVIII. yüzyıllar, Türk evinin hem plan şeması hem de cephe kompozisyonu bakımından olgunlaştığı ve yaygınlık kazandığı dönemler olmuştur. Buna karşın XIX. yüzyılın sonlarından itibaren Batılılaşma etkileri ve XX. yüzyılda değişen yaşam biçimleri, yeni yapı teknikleri ve apartmanlaşma süreci, geleneksel konut anlayışının gerilemesine yol açmıştır. Günümüzde ise bu evlerin bir kısmı Anadolu'nun çeşitli kent ve kasabalarında korunmakta, bazı örnekler restorasyon çalışmalarıyla yeniden işlevlendirilerek

kültürel miras niteliğiyle yaşatılmaktadır. Türk evleri, inşa edildikleri bölgenin iklim koşulları, topoğrafyası, yapı malzemesi ve yerel kültürel alışkanlıklarına bağlı olarak farklı tipolojiler göstermiştir. Ahşap, kerpiç ya da taş gibi yerel malzemelerin kullanımı; sıcak, soğuk ya da ılıman iklim şartlarına göre geliştirilen çözümler; iç mekân düzeninde mahremiyet anlayışı ve aile yapısı gibi unsurlar, bu çeşitliliğin temel belirleyicileri olmuştur. Ancak bütün bu farklılıklara rağmen Türk evinin ayırt edici bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin başında "cumba" gelmektedir. Cumba, yapının üst katlarında ana cepheden dışarı doğru taşan, üstü ve yanları kapalı çıkma mekânlardır. Hem mekânsal genişleme sağlayan hem de dış çevreyle kontrollü bir görsel ilişki kurmaya imkân tanıyan bu eleman, geleneksel Türk konut mimarisinin en karakteristik unsurlarından biri olarak kabul edilir. Cumba sayesinde oda veya sofa alanları büyütülmüş; aynı zamanda sokakla görsel temas kurulabilmiştir. Eski şehir dokularında sokak genişliklerinin korunması amacıyla zemin katların sokağa taşırılmaması, üst katlarda çıkma yapılmasını teşvik etmiş ve böylece cephelerde hareketli bir siluet oluşmuştur. Cumbalı evler yalnızca işlevsel bir çözüm sunmakla kalmamış, aynı zamanda sokak perspektifine estetik ve simetrik bir düzen kazandırarak kentsel dokunun görsel karakterini belirlemiştir (Çetin, 2006, s. 18–19).

Şekil 3

Cumbalı evler, 2024, Sağ: İzmir/Alaçatı, Sol: Diyarbakır/Suriçi.





Şekil 4

Sofa Cumbası ve Gezemek (Çiçeklik), 2024, İstanbul/Beyoğlu.



Osmanlı kentlerinin temel özelliklerinden biri, sokakların büyük ölçüde planlanmış bir şemaya bağlı olmaksızın doğal topografya, mülkiyet ilişkileri ve gündelik yaşam pratikleri doğrultusunda spontane biçimlenmesi ve yapıların bu organik doku içinde mekânsal bir estetik üretmesidir. Bu bağlamda cumba, Osmanlı şehir siluetini belirleyen karakteristik mimari unsurlardan biri olarak öne çıkar. Genellikle konutların üst katlarından sokağa doğru taşan bu çıkmalar, hem iç mekânın kullanım alanını genişletir hem de dar ve kıvrımlı sokaklarla birlikte değişken ışık–gölge oyunları yaratarak güçlü ve dramatik perspektifler oluşturur. Osmanlı konut mimarisinde yapıların birbirine yakın konumlanması nedeniyle sokak ölçeği insan merkezli bir nitelik kazanmış; cumbalar, geniş saçaklar ve kafesli pencerelerle birleşerek kent dokusunda ritmik ve bütüncül bir görsel ahenk meydana getirmiştir. Cumbalar yalnızca estetik bir unsur değil, aynı zamanda mahremiyet, iklimsel uyum ve sokakla görsel ilişki kurma gibi işlevsel ihtiyaçlara da cevap vermiştir. İç mekândaki yaşamın dışarıyı gözlemleyebilmesine olanak tanırken, kafesli düzenlemeler sayesinde geleneksel mahremiyet anlayışı korunmuştur. Bu özellikleriyle cumba, Yakındoğu İslam kentlerinde görülen çıkmalı konut geleneğinin bir devamı olmakla birlikte, Osmanlı döneminde biçimsel çeşitlilik, oran ve sokak kompozisyonuna katkısı bakımından çok daha belirgin ve etkileyici bir mimari kimlik kazanmıştır. Nitekim Pietro della Valle gibi gezginler, İstanbul'daki cumbalı evlerin oluşturduğu özgün kent manzarasını özellikle vurgulamış ve bu mimari atmosferin yarattığı estetik etki nedeniyle Osmanlı şehirlerini dünyanın en güzel yerleri arasında değerlendirmiştir (Kuban, 2007, s.601–602).

Şekil 5

Cumbalı Ev, 2024, Sol: İstanbul/Sarıyer, Sağ: İzmir/Alaçatı.



Cumbanın mimari ve kentsel işlevleri yalnızca fiziksel mekân üretimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda toplumsal ilişkiler ve iktidar dinamikleri açısından da yorumlanabilir. Güç ve kontrol açısından makam olarak cumba, ev sahiplerine sokaktaki hareketliliği gözlemleme ve kontrol etme imkânı verir. Bu, bir tür güç ve otorite sembolüdür. İktidar sahipleri, toplum üzerinde nasıl gözlem ve denetim yapıyorsa, ev sahipleri de cumbadan sokağı izleyerek bir tür hakimiyet kurarlar. Cumba, evdeki bireylerin sokaktaki olaylara müdahale edebilmesine olanak tanır. Bu, bir tür erişim ve kontrol anlamına gelir, tıpkı iktidarın toplum üzerindeki erişim ve kontrol yetkisi gibi. Cumbalar, ev sahiplerinin statüsünü ve prestijini simgeler. Gösterişli bir cumba, ev sahibinin toplumdaki yerini ve sosyal konumunu vurgular. Aynı şekilde, iktidar sahipleri de güçlerini ve prestijlerini çeşitli sembollerle gösterirler. Cumba, evin mekânsal hiyerarşisinde önemli bir yer tutar. Bu alan, evin diğer bölümlerinden farklı olarak bir çeşit makam işlevi görür. İktidar sahipleri de, kendi mekânsal düzenlemeleri ve makamlarıyla toplumsal hiyerarşiyi belirlerler.

Cumba hem mekân hem de makam olarak çok boyutlu bir anlam taşır. Mekân olarak işlevselliği ve estetik değeriyle öne çıkarken, makam olarak güç, kontrol, prestij ve statü sembolü olarak iktidar kavramıyla benzerlikler taşır. Bu bağlamda, cumba, ev sahiplerinin dünyaya açılan penceresi ve toplumla kurdukları ilişkiyi yansıtan bir unsurdur.

Şekil 6

Cumbalı Ev, 2024, İstanbul/Beşiktaş.



Mahremiyet, Gözetim ve Sanatsal Temsil Bağlamında Cumba

Mimari bağlamda şekillenen bu mekânsal anlam katmanları, sanat üretiminde de güçlü temsiller aracılığıyla görünür hâle gelmiştir. Bu yapısal formun yalnızca mimari pratikte değil, resim sanatında da güçlü bir temsile kavuştuğu görülmektedir. Osmanlı kent dokusunun karakteristik unsurlarından biri olan cumba, özellikle 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başı ressamlarının İstanbul tasvirlerinde hem mekânsal hem de kültürel bir gösterge olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda, Ahmet Ziya Akbulut'un (1869-1938) *Bayezit Sahaflar ve Eski İmaret Binası* adlı yağlıboya eseri (Şekil 7), cumbanın kentsel yaşamdaki konumunu somut biçimde ortaya koymaktadır.

Şekil 7

Akbulut, Bayezit Sahaflar ve Eski İmaret Binası, Tuval Üzerine Yağlıboya, İstanbul Resim Heykel Müzesi.



Tablonun merkezinde konumlanan cumbalı ev, yalnızca mimari bir ayrıntı değil; sokak ile özel yaşam arasında kurulan ilişkinin görsel bir temsilidir. Cumba, yapının cepheden dışarı taşarak kamusal alanla temasa geçmesini sağlar; böylece ev içindeki hayat ile sokak hareketliliği arasında yarı geçirgen bir sınır oluşturur. Akbulut'un kompozisyonunda bu unsur, İstanbul'un tarihsel katmanları içinde mahalle kültürünün sürekliliğini ve gündelik yaşamın iç içeliğini vurgular. Sokak dokusunun dar ve organik yapısı içinde yükselen cumbalı ev, hem mekânsal

derinlik yaratmakta hem de izleyiciyi sahnenin içine davet etmektedir. Cumbanın resim sanatındaki temsili, farklı sanatçılar tarafından benzer temalar üzerinden fakat farklı estetik yaklaşımlarla ele alınmıştır.

Benzer biçimde, Nazmi Ziya Güran'ın (1881-1937) *Sanatçının Süleymaniye'deki Evi* adlı eseri de (Şekil 8), cumbayı yalnızca estetik bir bezeme unsuru olarak değil, aynı zamanda mahremiyetin mekânsal aracı olarak ele almaktadır.

Şekil 8

Nazmi Ziya Güran, Sanatçının Süleymaniye'deki Evi, Tuval Üzerine Yağlıboya, (73.00x60.00 cm), Kemal Erhan koleksiyonu.



Güran'ın ışık ve renk kullanımındaki izlenimci yaklaşımı, Süleymaniye'nin dar sokakları üzerine uzanan cumbaları daha da belirgin kılar. Bu uzantılar, hem sokağı gözetleme hem de içeriden dışarıyı kontrollü biçimde izleme imkânı sunar. Böylece cumba, bakışın yönünü belirleyen bir çerçeve işlevi görür; izleyici, resimdeki mekânı adeta bir pencere aralığından seyrediyormuş hissine kapılır. Bu durum, kamusal alan ile özel alan arasındaki sınırın tamamen kapalı değil, seçici ve bilinçli biçimde kurgulanmış olduğunu düşündürür.

Her iki sanatçının eserinde de cumba, yalnızca fiziksel bir çıkma değil; sosyal ilişkilerin, mahalle dayanışmasının ve geleneksel yaşam biçiminin mekânsal ifadesidir. Resimlerdeki kompozisyon anlayışı, cumbayı kentsel kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırırken, aynı zamanda Osmanlı-Türk ev mimarisinin estetik ve kültürel değerlerini görünür kılmaktadır. Dolayısıyla bu tablolar, mimari bir öğenin sanatsal temsil aracılığıyla kültürel hafızaya nasıl taşındığını gösteren önemli örnekler olarak değerlendirilebilir. Sanatsal temsillerde görünür hâle gelen bu mekânsal özellikler, aslında geleneksel toplum yapısındaki sosyal örgütlenmenin mimariye nasıl yansıdığını da ortaya koymaktadır.

Cumba'nın mahremiyet ilkesine dayalı olarak şekillenen bu yapısal niteliği, yalnızca mimari bir çözüm olmanın ötesine geçerek geleneksel toplumlarda sosyal yaşamın mekânsal örgütlenmesini belirleyen kültürel bir araç hâline gelmiştir. Geleneksel Türk toplum yapısında mahalle, fiziksel yakınlık ile sosyal mesafe arasındaki hassas denge üzerine kuruludur. Evlerin birbirine oldukça yakın konumlanmasına rağmen bireysel ve ailevi yaşam alanlarının korunması, mimari tasarım aracılığıyla sağlanmıştır. Bu bağlamda cumba, hem sokağı gözlemlemeye imkân tanıyan hem de içeriyi dış bakışlardan koruyan ara bir mekân işlevi görerek kamusal alan ile özel alan arasında geçirgen fakat kontrollü bir sınır oluşturur. Özellikle

Diyarbakır gibi dar ve organik sokak dokusuna sahip şehirlerde bu denge daha belirgin hâle gelmektedir. Cumbaların geniş yüzeylerinin doğrudan karşı komşuya yönelmemesi için sağır tutulması ya da pencere açıklıklarının göz hizasının üzerine yerleştirilmesi, yalnızca teknik bir tercih değil, toplumsal etik anlayışın mimariye yansımasıdır. Ahşap kafesler (muşabak veya kafes sistemi) ise bu anlayışın en somut göstergelerinden biridir. Bu elemanlar sayesinde ev sakinleri dış dünyayı izleyebilirken, içerideki yaşam görünmez kılınarak mahremiyet korunmuştur. Böylece mimari form, toplumsal değerlerin sessiz fakat güçlü bir taşıyıcısına dönüşmüştür.

Bu mekânsal ve kültürel yaklaşımın sanat üretiminde de karşılık bulduğu görülmektedir. Cumbalı ev teması, yalnızca bir kent manzarası unsuru olarak değil, aynı zamanda geleneksel yaşam biçiminin görsel bir simgesi olarak resim sanatında sıkça işlenmiştir. Asker Ressam Kuşağı'nın önemli temsilcilerinden Hoca Ali Rıza'nın *Eski Evler*, *Fenerli Sokak* ve *Üsküdar'da Pembe Ev* adlı tablolarında (Şekil 7) cumbalar, kompozisyonun yalnızca mimari öğeleri değil, resmin anlatısal merkezlerinden biri hâline gelir. Sanatçı, ahşap kafesli cumbaları detaylı biçimde betimleyerek hem Osmanlı kent dokusunun gündelik atmosferini hem de mahalle yaşamının mahremiyet temelli sosyal düzenini görünür kılar.

Şekil 9

Hoca Ali Rıza, Sol: Eski Evler, Tuval Üzerine Yağlıboya, Orta: Fenerli Sokak, Tuval Üzerine Yağlıboya, Sağ: Üsküdar'da Pembe Ev, Tuval Üzerine Yağlıboya, İstanbul Resim Heykel Müzesi.



Hoca Ali Rıza'nın resimlerinde dikkat çeken unsur, cumbaların sokağa doğru uzanmasına rağmen iç mekânın gizemini korumasıdır. Bu durum, izleyiciyi dışarıda konumlandırırken içerideki yaşamı yalnızca sezdiren bir görsel dil oluşturur. Böylece sanatçı, mimari eleman aracılığıyla toplumsal bir davranış biçimini estetik bir anlatıya dönüştürür. Cumbanın hem bakma hem saklanma işlevi, resim yüzeyinde de izleyici ile mekân arasında benzer bir mesafe kurar; izleyici mahalleyi görür ancak evin iç dünyasına erişemez. Bu yönüyle cumbalı ev tasviri, geleneksel Türk toplumunda mahremiyet kavramının yalnızca sosyal bir norm değil, aynı zamanda estetik bir değer olarak da algılandığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, cumba mimarisi ile sanat üretimi arasındaki ilişki, mekânın kültürel anlam katmanlarını açığa çıkarır. Mimari biçim, toplumsal değerleri somutlaştırırken; resim sanatı bu değerleri görsel hafızaya dönüştürerek geleneksel mahalle kültürünün sürekliliğini sağlar. Böylece cumba, hem fiziksel bir yapı elemanı hem de mahremiyet, komşuluk ve gündelik yaşam pratiklerini temsil eden kültürel bir sembol olarak sanat ve mimarlık arasında ortak bir anlatı alanı kurar.

Cumbanın taşıdığı bu kültürel ve simgesel anlamlar, farklı mekânsal tipolojiler üzerinden daha somut biçimde okunabilmektedir. Cumba, geleneksel Türk konut mimarisinde yalnızca yapısal

bir çıkma değil; aynı zamanda mekânsal hiyerarşiyi, sosyal ilişkileri ve gündelik yaşam pratiklerini görünür kılan önemli bir mimari öğedir. Bu bağlamda cumba, en yaygın biçimiyle oda cumbası ve sofa cumbası olarak iki temel türde karşımıza çıkar. Oda cumbası, çoğunlukla odaların sokağa bakan cephelerinde konumlandırılmış; ancak plan şemasında simetrinin gerektirdiği durumlarda bahçe cephesinde de uygulanmıştır. Bu yerleşim tercihleri, hem estetik kaygılar hem de işlevsel gereklilikler doğrultusunda şekillenmiştir. Oda cumbasının en belirgin özelliği, gün ışığını günün farklı saatlerinde iç mekâna taşıyabilmesidir. Çıkma formu sayesinde hem yan hem de ön cepheden ışık alabilen bu mekânlar, aydınlık ve ferah bir atmosfer oluşturmuştur. Aynı zamanda sokağa doğru uzanan yapısıyla ev halkına dış dünyayı gözlemleme imkânı sunmuş; içeriden dışarının izlenebildiği fakat dışarıdan içerinin sınırlı biçimde algılandığı yarı geçirgen bir sınır üretmiştir. Bu yönüyle cumba, mahremiyet ile kamusal alan arasında dengeli bir ara mekân işlevi görmüştür. Bu mimari özellikler, oda cumbasının ev içerisindeki statüsünü de belirlemiştir. Manzaraya hâkim konumu, bol ışık alması ve dış dünya ile kurduğu görsel ilişki nedeniyle bu mekânlar zamanla evin en itibarlı odasına dönüşmüştür. Nitekim misafirlerin ağırlanması çoğu zaman bu odalarda gerçekleşmiş; oda, ev sahibinin oturduğu ve temsil işlevi üstlenen "baş oda" niteliği kazanmıştır (Çetin, 2006, s. 19-20). Baş oda, yalnızca fiziksel bir mekân değil, aynı zamanda evin sosyal prestijini ve kültürel kimliğini yansıtan bir sahne olarak değerlendirilmelidir. Cumbanın temsil ve statüyle kurduğu ilişki, dönemin resim sanatında da dikkat çekici örnekler aracılığıyla izlenebilmektedir.

Şekil 10

Osman Hamdi Bey, Gebze'den Manzara, 1881, Tuval Üzerine Yağlıboya, İstanbul Resim Heykel Müzesi.



Bu bağlamda, Osman Hamdi Bey'in 1881 tarihli *Gebze'den Manzara* adlı eseri, cumba kavramının kültürel ve mekânsal anlamını görsel düzlemde ortaya koyan önemli bir örnektir. Eserde görülen cumba detayı, yalnızca bir mimari unsur olarak değil; baş oda kavramını ve misafir ağırlama kültürünü simgeleyen bir temsil öğesi olarak okunabilir. Ressamın mekâna verdiği önem, Osmanlı konut yaşamının iç-dış ilişkisini ve manzaraya açılan seçkin yaşam alanını vurgular niteliktedir. Sonuç olarak cumba, geleneksel Türk evinde yalnızca yapıya eklenen bir çıkma değil; ışık, manzara, temsil ve toplumsal statü gibi kavramları bünyesinde toplayan çok katmanlı bir mimari unsurdur. Oda cumbasının baş oda ile özdeşleşmesi, mekânın fiziksel özellikleri ile kültürel anlamı arasındaki güçlü ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır.

Bu noktada cumba, yalnızca temsil edilen bir mekân olmaktan çıkarak, gözetim ve iktidar ilişkileri bağlamında kuramsal bir okumanın nesnesi hâline gelir. Cumba, ev sakinlerinin sokaktaki hareketliliği gözlemleyebilmesini sağlar. Benzer şekilde, iktidar da toplum üzerinde bir gözlem ve denetim mekanizması kurar. İktidar sahipleri, toplumun hareketlerini, davranışlarını ve eğilimlerini izlerler. Cumbalar, ev sakinlerine dış dünyaya müdahale etme olanağı tanır. Bu konum, onlara bir tür kontrol ve hakimiyet hissi verir. İktidar da bireylerin ve grupların üzerinde benzer bir kontrol ve erişim yetkisine sahiptir. Bu, iktidarın bilgiye, kaynaklara ve karar alma süreçlerine olan erişimi ile benzerlik gösterir.

Cumbalar, içerideki kişilerin dışarıyı görmesini sağlarken, dışarıdaki kişilerin içeriği görmesini engeller. Bu, bir tür mahremiyet ve koruma sağlar. İktidar da kendi iç işleyişini ve kararlarını belli ölçüde gizli tutarak, stratejik bir koruma ve mahremiyet alanı oluşturur. Bu benzetmeler üzerinden, cumba kavramının mekânsal özellikleri ile iktidar kavramının toplumsal ve politik özellikleri arasında anlamlı paralellikler kurulabilir. Tarihsel ve kuramsal bağlamı içerisinde değerlendirilen cumba, günümüz mimarlık pratiğinde de anlam dönüşümleri yaşayarak varlığını sürdürmektedir.

Günümüzde cumbalar, hem nostaljik bir değer taşımakta hem de modern mimaride farklı biçimlerde yeniden yorumlanmaktadır. Modern tasarımlarda geleneksel mimarinin bir unsuru olarak yeniden ele alınan cumbalar, geçmişin estetik ve kültürel değerlerini günümüzün işlevselliğiyle birleştirerek zamansız bir yapı elemanı hâline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında, cumba yalnızca bir mimari detay değil, aynı zamanda mekânın toplumsal, kültürel ve estetik anlamlarını bir araya getiren bir semboldür. Mekân ve makam kavramlarının kesiştiği bu yapı unsuru, geleneksel mimarideki derinlikli anlamını korurken, modern dünyada da toplumsal ilişkilerin ve mekânsal dinamiklerin bir göstergesi olarak varlığını sürdürmektedir.

Modern yorumların ötesinde, cumba olgusunu anlamanın bir diğer yolu da onu gündelik yaşam içinde işleyen mikro ölçekli gözetim mekanizmaları üzerinden okumaktır. Cumba, geleneksel konut mimarisinde hem estetik hem işlevsel bir öğe olarak, evin içi ile sokağın kamusal alanı arasında yarı geçirgen bir eşik oluşturur. Özellikle Orta Doğu ve Akdeniz coğrafyasında yaygın olan bu mimari unsur, içerideki özneye dışarıyı görme ve gözlemleme imkânı sunarken, aynı anda içerinin de görünür olmasını mümkün kılar. Cumba, gündelik hayat içinde mikro ölçekte işleyen bir gözetim alanı üretir. Örneğin bir mahalle sakini cumbadan sokağı izleyerek komşularının ilişkileri, davranışları ve sosyal etkileşimleri hakkında bilgi edinebilir; kimin kimle görüştüğünü, hangi etkinliklerin gerçekleştiğini gözlemleyebilir. Bu gözlem, yalnızca masum bir merak değil, aynı zamanda toplumsal normların nasıl işlediğini anlamaya ve yeniden üretmeye yarayan bir bilgi pratiğidir. Ancak aynı anda, dışarıdakiler de cumbadaki kişiyi görebilir; böylece gözetleyen özne de potansiyel olarak gözetlenen konumuna yerleşir. Bu karşılıklı görünürlük, bireyleri toplumun kabul ettiği davranış kalıplarına uygun hareket etmeye yönlendirir ve toplumsal kontrol mekanizmalarını güçlendirir. Dolayısıyla cumba, hem bilgi edinme hem de normatif düzenin sürdürülmesi açısından işlev gören bir araçtır. Cumbadan yapılan gözlemler, mahalle yaşamına dair belirli bir "hakikat" kurgusu üretir; ancak bu hakikat, öznenin bakış açısı, ilgileri ve beklentileri doğrultusunda şekillenir. Kişinin hangi yöne baktığı, neyi izlemeyi tercih ettiği ve neyi önemli gördüğü, ortaya çıkan toplumsal gerçekliğin sınırlarını belirler. Bu yönüyle cumba, yalnızca mimari bir form değil; söylemin seçimi, bilginin düzenlenişi ve iktidarın gündelik hayattaki mikro tezahürleri açısından okunabilecek sembolik bir mekânsal aygıttır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, geleneksel Türk konut mimarisinin ayırt edici unsurlarından biri olan cumbayı, yalnızca yapısal bir çıkma elemanı olarak değil; mahremiyet, gözetim, temsil ve iktidar kavramlarının kesişiminde yer alan çok katmanlı bir mekânsal aygıt olarak ele almıştır. Çalışma

kapsamında elde edilen bulgular, cumbanın mimari, toplumsal ve sanatsal düzlemlerde eşzamanlı olarak işleyen bir anlam örgüsüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Mimari düzlemde cumba, Osmanlı kent dokusunun mekânsal kısıtlılıklarına karşı geliştirilmiş işlevsel bir çözüm olmakla birlikte, üst kat yaşam alanlarını genişleten ve iç mekân konforunu artıran özgün bir tasarım unsurudur. Zemin katların daha kapalı ve hizmet işlevli kurgulanması karşısında, üst katlarda sokağa doğru taşan bu çıkmalar, konutun hem fiziksel hem de görsel sınırlarını yeniden tanımlamıştır. Böylece cumba, kamusal alan ile özel alan arasında geçirgen fakat kontrollü bir eşik mekân üretmiştir.

Toplumsal düzlemde cumba, geleneksel Türk toplumunda mahremiyet anlayışının mimari karşılığı olarak değerlendirilmelidir. İçeriden dışarıyı görebilme, fakat dışarıdan içerinin sınırlı biçimde algılanması ilkesi; aile yaşamının korunması ile mahalle hayatına katılım arasında dengeli bir ilişki kurmuştur. Bu bağlamda cumba, yalnızca fiziksel bir uzantı değil, aynı zamanda sosyal normların ve kültürel değerlerin mekânsal temsiline dönüşmüştür.

Sanatsal temsil düzleminde ise cumba, Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemi resim sanatında kentsel kimliğin ve mahalle kültürünün görsel bir simgesi olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Ahmet Ziya Akbulut, Nazmi Ziya Güran, Hoca Ali Rıza ve Osman Hamdi Bey gibi sanatçıların eserlerinde cumba; bakışın yönünü belirleyen, iç-dış ilişkisini çerçeveleyen ve mekânsal hiyerarşiyi görünür kılan bir kompozisyon unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temsiller, mimari formun kültürel hafızaya sanat aracılığıyla nasıl taşındığını göstermektedir.

Kuramsal bağlamda değerlendirildiğinde ise cumba, gözetim ve iktidar ilişkileriyle analojik bir okuma imkânı sunmaktadır. İçeriden dışarıyı izleme fakat görünmez kalma durumu; bilgiye erişim, kontrol ve hâkimiyet metaforlarını çağrıştırmaktadır. Bu yönüyle cumba, gündelik hayat içinde işleyen mikro ölçekli gözetim mekanizmalarının mekânsal karşılığı olarak da yorumlanabilir.

Sonuç olarak cumba, geleneksel Türk evinde mimari işlev, toplumsal norm, estetik temsil ve sembolik iktidar ilişkilerinin kesişiminde konumlanan güçlü bir mekânsal göstergedir. Bu çalışma, cumbanın yalnızca tarihsel bir yapı elemanı değil; mekân–iktidar–bakış ilişkisini somutlaştıran kültürel bir simge olduğunu ortaya koymaktadır.

Cumba, mimarlık tarihi, sanat tarihi, sosyoloji ve kültürel çalışmalar alanlarında disiplinlerarası yaklaşımlarla yeniden ele alınmalıdır. Özellikle mekân–iktidar ve gözetim teorileri bağlamında yapılacak kuramsal çalışmalar, konunun kavramsal derinliğini artıracaktır. Osmanlı coğrafyasındaki farklı kentlerde (örneğin İstanbul, Diyarbakır, Safranbolu) yer alan cumbalı konut tipleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. İklim, malzeme ve toplumsal yapı farklılıklarının mekânsal forma etkisi ayrıntılı biçimde analiz edilebilir. Cumbanın resim sanatındaki temsilleri ikonografik ve göstergebilimsel yöntemlerle daha kapsamlı biçimde çözümlenebilir. Özellikle kent manzarası resimlerinde bakış rejimi ve kompozisyon kurgusu üzerinden yapılacak okumalar, mimari formun estetik anlam katmanlarını zenginleştirecektir. Modern konut tasarımlarında cumbanın işlevsel ve simgesel potansiyeli çağdaş malzeme ve tekniklerle yeniden yorumlanabilir. Ancak bu süreçte nostaljik bir biçim taklidinden ziyade, mahremiyet ve görsel ilişki kurma gibi temel ilkelerin günümüz yaşam biçimleriyle uyumlu biçimde ele alınması önerilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, cumba üzerine yapılacak yeni araştırmalar, geleneksel mimari unsurların yalnızca geçmişe ait estetik öğeler değil; günümüz mekânsal ve toplumsal tartışmalarına katkı sunabilecek kavramsal araçlar olduğunu gösterecektir.

KAYNAKÇA

Arseven, C. E. (1950). Cumba ve Şahnişi Gösteren Bir Çizim. [Resim].

Arseven, C. E. (1983). Sanat Ansiklopedisi. Cilt 1. Beşinci Baskı. İstanbul: Milli Eğitim.

Arseven, C. E. (1983). Sanat Ansiklopedisi. Cilt 4. İstanbul: Milli Eğitim.

Çetin, Y. (1 Aralık 2006). Geleneksel Türk Evinde Cumba. Sanat Tarihi Dergisi. Cilt 15. Sayı 2. S. 18-27. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/152487

Eczacıbaşı, Ş. (1997). Sanat Ansiklopedisi. Birinci Cilt. İstanbul: Yem.

Kuban, D. (Mayıs 2007). Osmanlı Mimarisi. Birinci Baskı. İstanbul. Yem.

Pakalın, M. Z. (1971). Tarih Deyimler ve Terimleri Sözlüğü, Cilt 1. İkinci Baskı. İstanbul: Milli Eğitim.

Şenyurt, O. (07 Aralık 2016). İnşa Kuralları, Mimari Algı ve Mekân Kullanımı Bağlamında Osmanlı Toplumunda ‘’Cumba’’/’’Şahnişin’’. Mimarlık ve Yaşam Dergisi. Cilt: 1. No: 1. S.88-89.

Turani, A. (1975). Sanat Terimleri Sözlüğü. Üçüncü Baskı. Ankara: Toplum.

MATEMATİK DERSİ 2018 VE 2024 YILI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: ÇARPANLAR VE KATLAR KONUSU

COMPARISON OF THE 2018 AND 2024 MATHEMATICS CURRICULA: THE SUBJECT OF FACTORS AND MULTIPLES

Halil İbrahim BERRAK[1], Meltem SARI[2]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0009-0000-0854-2363

[2]Doktor Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 0000-0003-3580-2372

Özet

Eğitim, durağan olmayan ve yaşamın tüm alanlarıyla etkileşim içinde bulunan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Eğitimin dinamik niteliğine paralel olarak içinde bulunduğumuz çağda da hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hız kazanması, bireylerin günlük yaşam pratiklerinde önemli değişimlere yol açmakta; bu durum ise eğitim yaklaşımlarının sürekli olarak gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilen, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretim programları önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretim programları, belirlenen amaçlar, amaçlara uygun içerikler ve sürece yönelik planlamaları kapsamaktadır. Türkiye'de de eğitim sisteminin güncel gelişmelere uyum sağlaması amacıyla öğretim programları, 2024 yılında Maarif Modeli kapsamında yeniden güncellenmiştir. Bu doğrultuda matematik dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Bu çalışmanın amacı, 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılında uygulamaya konan Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nın karşılaştırılması ve matematik öğretiminde hem kavramsal hem de işlemsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan önemli konulardan birisi olan çarpanlar ve katlar konusunun her iki programdaki yerinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmış olup veri kaynağı olarak 2018 ve 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı dokümanları incelenmiştir. Her iki matematik öğretim programı karşılaştırıldığında programlar arasında köklü farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, 2024 Maarif Modeli Matematik Öğretim Programı'nın 2018 programından tamamen farklı bir paradigma üzerine kurulmadığı, ancak daha bütüncül bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. Bu bütüncül yaklaşım; öğrenme çıktılarının alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri çerçevesinde bütünleşik bir yapı içerisinde ele alınmasını ifade etmektedir. Ayrıca 2024 öğretim programında, 2018 programından farklı olarak matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme ile matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma şeklinde matematik alan becerileri ve bu becerilere ait süreç bileşenleri tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra 2024 programında yer alan öğrenme çıktılarının, 2018 programındaki kazanımlara kıyasla üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini daha fazla öne çıkardığı görülmüştür. Çalışma kapsamında, 2018 programında "Sayılar ve İşlemler", 2024 programında ise "Sayılar ve Nicelikler" teması altında yer alan ve matematiğin temel konularından biri olan çarpanlar ve katlar konusu incelenmiştir. İnceleme

sonucunda, çarpanlar ve katlar konusunun 2018 öğretim programında 6. ve 8. sınıf düzeylerinde yer aldığı; 2024 öğretim programında ise 6. ve 10.sınıf seviyesinde ele alındığı belirlenmiştir. Ayrıca 2018 matematik öğretim programında 8. sınıf düzeyinde yer alan bazı kazanım, kavram ve becerilere 2024 öğretim programında doğrudan öğrenme çıktısı olarak yer verilmediği; ancak bu içeriklerin bir kısmının öğrenme-öğretme uygulamaları kapsamında tema içerisinde dolaylı biçimde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, çarpanlar ve katlar, matematik, maarif model

Abstract

Education has a multidimensional structure that is constantly evolving and interacts with all areas of life. Parallel to the dynamic nature of education, the era we live in is also undergoing a process of rapid change and transformation. The acceleration of technological developments is leading to significant changes in individuals' daily life practices; this situation necessitates the continuous review and development of educational approaches. Curricula, one of the fundamental elements of education in raising individuals who can adapt to changing social and technological conditions and possess the knowledge and skills required by the era, play an important role. These curricula encompass the curriculum content, which forms the building blocks of the education process, and the planning of the teaching process. In Turkiye, curriculums were updated in 2024 under the Maarif Model to ensure that the education system adapts to current developments and equips individuals with the competencies required by the era. In line with this, the mathematics curriculum has also been renewed. The purpose of this study is to examine and compare the contents of the 2018 Mathematics Curriculum and the 2024 Maarif Model Mathematics Curriculum and to reveal the place of the topic of factors and multiples, which is one of the important topics contributing to the development of both conceptual and operational skills as one of the building blocks of mathematics education, in both curricula. The study employed the document analysis method from qualitative research methods, examining the 2018 and 2024 Mathematics Curriculum documents as the data source. When comparing the two mathematics teaching programs, it has been determined that there are no fundamental differences between them. However, it is evident that the 2024 Maarif Model Mathematics Curriculum is not based on a completely different paradigm from the 2018 curriculum, but rather adopts a more holistic approach. This holistic approach refers to learning outcomes being addressed within an integrated structure in the context of subject skills, conceptual skills, attitudes, values, and literacy skills. Furthermore, unlike the 2018 program, the 2024 curriculum aims to develop subject-specific skills such as mathematical reasoning, mathematical problem solving, mathematical representation, working with data and making data-based decisions and working with mathematical tools and technology. In addition, it is observed that the learning outcomes included in the 2024 program aim to develop higher order “cognitive skills to a greater extent than the achievements in the 2018 program. Within the scope of this study, the topic of Factors and Multiples, which is one of the fundamental topics in mathematics and is covered under the theme of “Numbers and Operations” in the 2018 curriculum and “Numbers and Quantities” in the 2024 curriculum, was examined. The review determined that this topic was included in the 2018 curriculum at the 6th and 8th grade levels, while in the 2024 curriculum, it was addressed at the 6th and 10th grade level. Furthermore, it was concluded that some of the learning outcomes, concepts, and skills included in the 8th grade level of the 2018 program are not directly included as learning outcomes in the 2024 curriculum; however, some of this content is indirectly addressed within the theme as part of teaching and learning practices.

Keywords: Curriculum, factors and multiples, mathematics, maarif model

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerden beklenen yeterlilikler de değişim göstermeye başlamıştır. Artık bilgiyi hazır olarak alan ve depolayan bireyler yerine; bilgiye ulaşabilen, bilgiyi üretebilen ve onu etkili bir şekilde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişen dünya düzeninde, söz konusu yeterliliklerin kazandırılmasında okullardaki eğitimin önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Eğitim süreci; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel unsurdan meydana gelmektedir (Demirel, 2005). Bu unsurlardan öğretim programları, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla belirli aralıklarla güncellenmektedir. Öğretim programı genel olarak "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2005, s. 6). 2005, 2013 ve 2018 yıllarında yapılan güncellemelerin ardından, son olarak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. 2024 öğretim programı ilk kez 2024–2025 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin başlangıç sınıflarında uygulanmaya başlanmıştır. 2025–2026 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaokulda 5. ve 6. sınıflarda, lisede ise 9. ve 10. sınıflarda uygulama sürdürülmektedir. Buna karşılık 7. ve 8. sınıflar ile 11. ve 12. sınıflarda 2018 öğretim programının uygulanmasına devam edilmektedir. Bu geçiş süreci, iki programın belirli sınıf düzeylerinde eş zamanlı olarak yürütülmesine neden olmakta ve içerik karşılaştırmalarını anlamlı hâle getirmektedir. Öte yandan matematik konularının işlendiği sınıf düzeylerinde yapılan güncellemeler incelendiğinde, söz konusu kademeli geçiş uygulamasının program içeriklerinde birtakım çakışmalara (binişikliklere) yol açtığı görülmektedir. Öğretim programları arasındaki bu kademeli geçişin yarattığı içerik binişiklikleri ve sınıf düzeyi farklılaşmaları, konunun derinlemesine incelenmesini pedagojik açıdan zorunlu kılmaktadır. Bu durum, geçiş sürecinin çarpanlar ve katlar konusu üzerindeki yansımalarını tespit etmek ve öğrencilerin karşılaşabileceği olası müfredat tekrarlarını ortaya koymak amacıyla yürütülen bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Araştırmada, matematik öğretiminde hem kavramsal hem de işlemsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan temel konulardan biri olan çarpanlar ve katlar konusuna yer verilmiştir. Çarpanlar, bir sayının hangi tam sayılarla bölünebildiğini; katlar ise bir sayının hangi tam sayıların katı olduğunu ifade etmektedir. Bu konu, sayıların yapısını anlamada, bölünebilme kurallarını uygulamada ve asal çarpanlara ayırma işlemlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Baykul (2015), çarpanlar ve katlar konusunun öğrencilerin sayısal akıl yürütme becerilerini geliştirmede ve problem çözme stratejilerini derinleştirmede temel bir adım olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu konu; günlük yaşamda ortak kat ve ortak bölen hesaplamaları gibi pratik uygulamalarda kullanılmasının yanı sıra, cebir ve sayılar teorisi gibi ileri matematik konularının da temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, 2018 ve 2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının genel vizyon, felsefe ve içerik yapısı bağlamındaki temel benzerlikleri ile farklılıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel çerçevenin yanı sıra, "Çarpanlar ve Katlar" alt öğrenme alanının her iki programdaki kapsamı, hedeflenen kazanımları ve işleniş biçiminin; özellikle akıl yürütme becerilerine yapılan vurgu açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiş olup veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında analiz edilen dokümanlar; 2018 yılında yürürlüğe giren Matematik Dersi Öğretim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında güncellenen Matematik Dersi Öğretim Programı'dır. Araştırmada veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda, dökümanlar Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî internet sitesinden temin edilmiştir. Programların içerikleri incelenirken özellikle çarpanlar ve katlar konusunun yer aldığı bölümler dikkate alınmış; bu kapsamda söz konusu konunun yer aldığı sınıf düzeyleri ve ilgili alt temalar

belirlenerek analiz edilmiştir. İki öğretim programında yer alan kazanımlar, içerik düzeni ve konuya ilişkin yapılandırma karşılaştırmalı olarak incelenerek, elde edilen veriler benzer ve farklı yönlerin ortaya konulabilmesi amacıyla sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı

2018 Matematik dersi öğretim programında, günümüzde hızla değişen bilim, teknoloji ve toplumsal koşullar, bireyden bilgi üretme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi çok yönlü beceriler geliştirmesini öne çıkaran ve bu doğrultuda bireysel farklılıkları gözeten değer ve beceri kazandırmayı amaçlayan bir yapıya sahiptir. Bu amaca yönelik olarak bilgiyi, beceri ve değerlerle bütünleştirmek için Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim /teknolojide temel yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik temel alınmıştır.

Program, konu ve kazanımların farklı sınıf düzeylerinde, derinliği ve kapsamı artırılarak tekrar edildiği sarmal bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu yönüyle kazanımları tekrar ederken aynı zamanda anlamlı, kalıcı ve günlük yaşamla bağlantılı öğrenmeyi hedeflemektedir. Sarmal yapı öğrenme sürecini kopuk bilgiler yığını olmaktan çıkarıp, üzerine sürekli eklemeler yapılan, birbiriyle ilişkili ve yaşayan bir süreç haline getirmektedir. Program bireyin zihinsel, duygusal ve fiziksel olmak üzere çok yönlü gelişimini temel alan bir yaklaşımı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesini benimsemektedir. Kazanımlar, farklı konu ve sınıf düzeylerinde tekrar ederken öğrenciyi merkeze alan, kavramsal anlamayı önemseyen ve bilişsel becerileri geliştirerek disiplinler arası bütünlüğü sağlayan bir yapıya sahiptir. Matematiksel bilgiler önceki öğrenmeler üzerine inşa edilmekte ve kavramsal anlama öne çıkarılmaktadır. Programdaki temel yetkinliklerden biri olan matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için matematiksel, mantıksal ve uzamsal düşünmeyi geliştirme ve uygulama olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında matematiksel okuryazarlık, problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme ve zihinden işlem yapma gibi becerilere temel yetkinliklerde açıkça yer verilmese de programın geliştirmeyi hedeflediği beceriler arasındadır.

Eğitim sisteminin temel amacının; değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Değerler, toplumun geçmişten günümüze aktardığı kültürel mirası temsil ederken; yetkinlikler bu mirasın günlük yaşamda uygulanabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu süreçte bilgi ve beceriler ise, bireyin değişen koşullara uyum sağlayarak sahip olduğu bu birikimi hayata yansıtmasına yardımcı olan dinamik unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Programda matematiğin hayatın parçası olduğu vurgulanarak, tasarruf, geri dönüşüm, finansal okuryazarlık ve sağlıklı hayat gibi konularla disiplinler arası ilişkiler kurulmaktadır. Öğretim sürecinde sayı kartları, onluk bloklar gibi somut materyallerin kullanılması ve öğrencilerin düşüncelerini sözlü ifade etmeleri teşvik edilmektedir.

2018 yılı matematik dersi programları lise düzeyinde fen liseleri için ayrı diğer lise türleri için tek türlü olarak hazırlanmıştır. Bunun yanında 11. ve 12. sınıflar için temel düzey ve ileri düzey şeklinde iki seçenek sunulmuştur. Bireysel farklılıkları ve öğrenci düzeylerini göz önüne alan bu yaklaşım öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme süreçlerinin herkes için standart ve tek tip olamayacağını ortaya koymaktadır. Bu durum, salt standart yaklaşımların ötesine geçilerek değerlendirme süreçlerinde esnekliği ve çeşitliliği merkeze alan bir anlayışı gerektirmektedir. Dolayısıyla, etkili ve kapsayıcı ölçme-değerlendirme uygulamalarının hayata geçirilmesinde, öğretmenlerin sürece yansıtacakları yaratıcılıkları ve özgün pedagojik yaklaşımları kritik bir öneme sahiptir. Bireyler arasındaki kalıtsal, çevresel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin hem öğrenme hem ölçme değerlendirme süreçlerinde gerekli uyarlamaları yapmaları beklenmiştir.

3.2. 2024 Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan öğretim programları 2024 yılında hazırlanmış ve 2024-2025 öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıflar olmak üzere kademe başlangıçlarında uygulamaya geçilmiştir. Programlar temel olarak bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini hedefleyen bütüncül yapıdadır ve nihai hedef, bilgiyi sadece edinen değil; beceri, eğilim ve değerlerle donanmış yetkin ve erdemli insan profiline ulaşmaktır.

Program, eğilimleri merkeze alan ve kavramsal beceriler, alan becerileri, fiziksel beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri şeklinde tanımlanan beceri kategorileriyle etkileşimi vurgulayan biçimde yapılandırılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Maarif Model öğretim programı'nın bileşenleri (MEB,2024)

Eğilimler, bireylerin doğuştan getirdikleri özelliklerle çevresel etkileşimlerin birlikte şekillendirdiği zihinsel, duygusal ve sosyal yönelimleri ifade eden ve kişiliğin önemli bir parçası olarak kabul edilen yapılar olarak programda belirtilmiştir. Eğilimler; benlik, sosyal ve entelektüel boyutlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Fiziksel beceriler, kol, bacak, gövde ve kas gruplarının doğru ve tutarlı hareketlerini ifade etmekte ve bu hareketler, sinir sisteminin, kasların ve beynin birlikte çalışmalarını gerektirmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri kişinin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi yani sağlıklı bir benlik geliştirmesi için gerekli olan becerileri ifade etmektedir. Okuryazarlık becerileri ise okuryazarlık türünde geçen temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama bunların farkında olma ve gerektiğinde eyleme geçmeyi içermektedir. Alan becerileri her disiplinin kendine özgü yapısını temsil eden uzmanlık becerileridir ve bu kapsamda matematik alan becerileri kavramsal becerilerin tek başına yeterli olmadığı durumlarda devreye giren, matematiğe özgü matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerilerini ifade etmektedir. Program akademik, sosyal ve bireysel yetkinlikleri ele alan bütüncül yapıdadır ve programda bütünleşik beceri kavramı sıkça vurgulanmaktadır.

Matematik Dersi Öğretim Programı, bireyin bütüncül gelişimini esas alarak dijital çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Program; kavramsal beceriler, üst düzey düşünme becerileri, sosyal-duygusal öğrenme, eğilimler ve okuryazarlık becerilerinin matematik öğrenme süreciyle birlikte geliştirilmesini hedeflemiştir.

Matematik öğretimi, matematiksel düşünmenin sistematik, rasyonel ve ilişkisel yapısı üzerine kurulmuş ve öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil; problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeyi merkeze alacak şekilde yapılandırılmıştır. Programda öğrencilerin matematiksel bilgiye ulaşma becerilerini sahip olmaları, bilgileri bütün olarak yapılandırabilmeleri hedeflenmekte ve işlemsel bilgiyi destekleyen içerikler sınırlı tutularak kavramsal derinliğe odaklanılmaktadır. Ayrıca matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmaları ve disiplinler arası bağlantılar kurmaları desteklenmektedir. Matematik dersi öğretim programı; öğrenciyi bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönleriyle bütüncül olarak ele alarak matematiksel bilginin salt ezberden ziyade işlevsel bir beceriye dönüşmesini merkeze almaktadır. Bu bağlamda program, öğrencilerin problem çözme, matematiksel muhakeme ve veri analizi gibi temel alan yetkinliklerini teknolojik araçlarla destekleyerek etkin kullanmalarını hedeflerken; eş zamanlı olarak bu inşayı sosyal-duygusal okuryazarlık, kendi öğrenme eğilimlerine yönelik öz farkındalık ve değerler eğitimiyle harmanlamalarını beklemektedir. Nihai vizyon, bireyin eğitim sürecinde edindiği bu çok boyutlu teorik, pratik ve ahlaki donanımı sınıf sınırlarının ötesine taşıyarak; elde ettiği kazanımları hem diğer akademik disiplinlere hem de günlük yaşamın gerçek problemlerine başarıyla bütünleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Programda ölçme ve değerlendirme ise yalnızca sonuçlara değil, öğrenme sürecine de odaklanan bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Ölçme değerlendirme araçlarının performans görevleri, izleme testleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listeleri ve öz/akran/grup değerlendirme formları ile çeşitlendirilmesi teşvik edilmektedir. Ölçme değerlendirme öğretimden kopuk son aşama olarak değil, öğrenmeyi iyileştiren ve geliştirici(biçimlendirici) bir süreç olarak vurgulanmaktadır.

3.3. 2018 ile 2024 Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

2018 ve 2024 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programlarında yer alan matematik dersinin özel amaçları tabloda yer almaktadır (Tablo 1).

Her iki programda problem çözme ve matematiksel düşünme merkeze alınmakta, matematiğin işlevsel kullanımı ve günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası haline getirilmesi vurgulanmaktadır. Öğrencinin matematiğe değer vermesi ve sorumluluk gibi özellikleri geliştirmelerine yer verilmektedir.

2018 programında beceriler içerik altında birer kazanım veya açıklama olarak ele alınırken; 2024 programında beceriler içeriği belirleyen ana ölçüt haline gelmiştir. 2018 programında matematiksel okuryazarlık vurgusu varken 2024 programı finansal, dijital, veri ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş okuryazarlık becerilerini matematik amaçlarına doğrudan entegre etmiştir.

Özel amaçlar
2018 Matematik öğretim programı
1. Matematik okuryazarlığı becerileri geliştirilerek etkili biçimde uygulanması

2. Problem çözümünde mantıksal düşünme geliştirilmesi, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki i
3. Matematiksel düşünceler doğru terminolojiyle tutarlı biçimde ifade edilip paylaşılabilmesi
4. Matematiksel kavramlar anlaşılacak ve gündelik yaşamda işe yarayacak şekilde kullanılabilmesi
5. Matematiğin dili aracılığıyla nesneler arası ilişkiler ve kavramlar arası bağlar kurulması

6. Zihinden işlem yapma ve takım hâlinde çalışma becerilerinin kazanılması
7. Farklı temsillerle matematiksel kavramları ifade etme becerilerinin geliştirilmesi
8. Üst düzey beceriler kazanılarak bireyler kendi öğrenme süreçlerini etkili şekilde yönetebilmesi
9. Matematiksel problemleri güvenle çözme yetisi kazandırılması ve deneyimleme yoluyla öğrenme
10. Sistemli düşünme, dikkat, sabır ve sorumluluk gibi özellikler kazandırılması
11. Bilgi üretme, araştırma yapma ve bilgiyi uygulama becerilerinin geliştirilmesi
12. Matematik ile estetik arasındaki ilişkinin kurulması
13. Matematik, insanlık için ortak bir değer olarak içselleştirilerek evrensel bir anlam yüklenebilmesi

Tablo 1. 2018 ile 2024 Öğretim Programlarının Matematik Dersi Özel Amaçlarına Göre Karşılaştırılması (MEB,2018; MEB,2024)

2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programları; öğrenme alanları ve temalar bağlamında karşılşatırıldığında, temel içerik konularında bir süreklilik olsa da bu içeriğin organizasyonu, derinliği ve becerilerle bütünleşme biçimi açısından oldukça farklıdır. 2024 yılında yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'nda, 2018 programında yer alan öğrenme alanı yapısı yerine temalara dayalı bir organizasyon tercih edilmiştir (Tablo 2). Bu bağlamda tema kavramı, matematiksel içeriğin yalnızca konu başlıkları çerçevesinde değil; disiplinler arası ilişkiler ve günlük yaşamla bağlantılar kurularak bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlayan bir yapı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

2018 Matematik Öğretim Programı Öğrenme Alanları	**2024 Maarif Modeli Matematik Ortaokul Öğretim Programı Temaları**
Sayılar ve İşlemler	**Sayılar ve Nicelikler**
Cebir	**İşlemlerle Cebirsel Düşünme ve Değişimler**
Geometri ve Ölçme	**Geometrik Şekiller**
	Geometrik Nicelikler
	Dönüşüm
Veri İşleme	**İstatiksel Araştırma Süreci**

Olasılık	Veriden Olasılığa

Tablo 2. 2018 ile 2024 Matematik Öğretim Programlarının Öğrenme Alanlarına (Temalarına) Göre Karşılaştırılması (MEB,2018; MEB,2024)

2018 programında içerik, matematiğin ana dallarına göre net bir şekilde ayrılmış öğrenme alanları etrafında yapılandırılmıştır. Bu kapsamda ilköğretim programında sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme ilkokulda buna ek olarak ortaokulda cebir ve olasılık öğrenme alanları yer almaktadır. Ortaöğretim ise sayılar ve cebir; geometri; veri, sayma ve olasılık olmak üzere üç ana öğrenme alanı altında organize edilmiştir.

2024 programı ise içeriği konu başlıkları olarak değil öğrencilerin matematiksel süreçleri deneyimlediği temalar halinde sunmaktadır. Ortaokulda sayılar ve nicelikler; işlemlerle cebirsel düşünme ve değişimler; geometrik şekiller; geometrik nicelikler; istatistiksel araştırma süreci temaları bulunmaktadır. Ortaöğretimde ise sayılar; mantıksal çıkarım; algoritma ve bilişim; nicelikler ve değişimler; değişimin matematiği; geometrik şekiller; eşlik ve benzerlik; geometrik cisimler; istatistiksel araştırma süreci; veriden olasılığa; sayma, algoritma ve bilişim; analitik inceleme temalarına yer verilmektedir.

2018 programındaki statik öğrenme alanları (örn. sayılar ve işlemler), 2024 programında daha dinamik ve fonksiyonel temalara (nicelikler ve değişimler) dönüştürülmüştür.

Her iki program da sayı sistemleri, geometri, veri ileme ve cebir gibi matematiğin ana disiplinlerini kapsamaktadır. Programlarda ilkokulda ortaöğretime doğru geçişlerde zorlaşan ve derinleşen bir hiyerarşi izlenmekte ve matematiğin gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirilerek öğretimi vurgulanmaktadır.

3.3. Çarpanlar ve Katlar Konusu ve 2018 ve 2024 Matematik Öğretim Programında Yeri

Program yapısı açısından incelendiğinde, 2018 yılında yayımlanan ortaokul matematik öğretim programında bu konu "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanı içerisinde ele alınırken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 ortaokul matematik dersi öğretim programında "Sayılar ve Nicelikler" teması altında yer almaktadır.

Sınıf	Konu	Kazanımlar ve Açıklamaları
6.Sınıf	M.6.1.2 Çarpanlar ve Katlar	**M.6.1.2.1.** Doğal sayıların çarpanlarını ve katlarını belirler.
		M.6.1.2.2. 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10'a kalansız bölünebilme kurallarını açıklar ve kullanır. ***a)*** *6'ya kalansız bölünebilme kuralının 2 ve 3'e kalansız bölünebilme kuralından yararlanılarak geliştirilebileceği dikkate alınır.* ***b)*** *Kuralların kullanımında harfli ifadelere yer verilmez.*
		M.6.1.2.3. Asal sayıları özellikleriyle belirler. ***a)*** *Eratosthenes (Eratosten) kalburu yardımıyla 100'e kadar olan asal sayılar bulunur.*
		M.6.1.2.4. Doğal sayıların asal çarpanlarını belirler.
		M.6.1.2.5. İki doğal sayının ortak bölenleri ile ortak katlarını belirler, ilgili problemleri çözer. ***a)*** *İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) bulmaya yönelik problemlere bu sınıf düzeyinde girilmez.*

8.Sınıf	**M.8.1.1 Çarpanlar ve Katlar**	**M.8.1.1.1.** Verilen pozitif tam sayıların pozitif tam sayı çarpanlarını bulur, pozitif tam sayıların pozitif tam sayı çarpanlarını üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar. ***a)*** *Bir pozitif tam sayının asal çarpanlarını bulmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.*
		M.8.1.1.2. İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar, ilgili problemleri çözer. ***a)*** *Alan ve hacim hesaplamayı gerektiren problemlere girilmez*
		M.8.1.1.3. Verilen iki doğal sayının aralarında asal olup olmadığını belirler.

Tablo 3. Çarpanlar ve katlar konusu bağlamında 2018 Ortaokul Matematik Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve açıklamaları

2018 Ortaöğretim matematik öğretim programında ise çarpanlar ve katlar konusunun kazanımlarına, sayılar ve cebir öğrenme alanında yer alan denklemler ve eşitsizlikler konusunun altında yer verilmektedir. Bu kazanımlar ve açıklamaları Tablo 4'teki gibidir.

9.3.2. Bölünebilme Kuralları
Sembol ve Gösterimler: EKOK, EBOB
9.3.2.1. Tam sayılarda bölünebilme kurallarıyla ilgili problemler çözer. 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 ile bu sayılardan elde edilen 6, 12, 15 gibi sayıların bölünebilme kuralları ele alınır.
9.3.2.2. Tam sayılarda EBOB ve EKOK ile ilgili uygulamalar yapar. **a)** Gerçek hayat problemlerine yer verilir. **b)** Elektronik tablolarda bulunan EBOB ve EKOK fonksiyonlarından yararlanılır.
9.3.2.3. Gerçek hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemleri çözer. Modüler aritmetiğe girilmeden periyodik durum içeren problemlere yer verilir.

Tablo 4. Çarpanlar ve katlar konusu bağlamında 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında *yer alan kazanımlar ve açıklamalar*

Çarpanlar ve Katlar konusuna 2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda 6. sınıfta Sayılar ve Nicelikler (1) teması altında yer verilmektedir. Bu konuya ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tema	**Öğrenme Çıktısı Konusu**	**Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri**
		MAT.6.1.1. Karşılaştığı problem durumlarında bir doğal sayının çarpan ve katlarına yönelik muhakeme yapabilme ***a)*** *Karşılaştığı durumlarda bir doğal sayının çarpan ve katlarına yönelik varsayımlarda bulunur.* ***b)*** *Varsayımına yönelik örnek durumların içerdiği ilişkileri inceleyerek bir doğal sayının çarpan ve katlarına ilişkin genellemeleri belirler.* ***c)*** *Elde ettiği genellemelerin varsayımını karşılayıp karşılamadığını çeşitli modellerle gösterir.* ***ç)*** *Varsayımı ile ilgili ulaştığı sonuca yönelik doğrulayabileceği matematiksel bir önermeyi sözel ya da sembolik temsil ile sunar.*

MAT.6.1. Sayılar ve Nicelikler (1)	**Çarpanlar ve Katlar**	***d)*** *Farklı problemlerin pratik yoldan çözümüne yönelik oluşturduğu önermenin gerekçelerini sunar.* ***e)*** *Önermenin geçerliliğini destekleyen kapsayıcı örnekler verir.* ***f)*** *İşe koştuğu doğrulamanın benzer önermelere uygulanıp uygulanamayacağını değerlendirir*
		MAT.6.1.2. Bir doğal sayının 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10 ile tam bölünebilme kriterlerine ilişkin çıkarım yapabilme *a) Bir doğal sayının katlarını veya basamak değerlerini dikkate alarak 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10'a tam bölünebilme kriterleri ile ilgili varsayımlarda bulunur.* *b) 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10'un katlarını ve basamak değerlerini inceleyerek genellemeleri belirler.* *c) Elde ettiği genellemelerin, varsayımını karşılayıp karşılamadığını örnekler ile sınar.* *ç) Bir doğal sayının 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10 ile tam bölünebilmesindeki kriterlere ilişkin önerme sunar.* *d) Bir doğal sayının 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10 ile tam bölünebilmesindeki kriterlerin farklı durumlarda kullanışlılığını değerlendirir.*
		MAT.6.1.3. Bir doğal sayının asal olma durumunu ve asal çarpanlarını çözümleyebilme ***a)*** *Bir doğal sayının asal olup olmadığını ve asal çarpanlarını belirler.* ***b)*** *Asal sayıların özelliklerini ve bir doğal sayı ile asal çarpanları arasındaki ilişkileri belirler.*
		MAT.6.1.4. Günlük hayat problemleri ya da matematiksel durumlar üzerinden ortak kat ve ortak böleni yorumlayabilme ***a)*** *Problemlerde ya da matematiksel durumlarda verilen iki sayının ortak katlarını ve ortak bölenlerini inceler.* ***b)*** *İncelediği ortak kat veya ortak bölen ilişkilerini çizim, tablo ve sayı doğrusu gibi matematiksel temsillerle ifade eder.* ***c)*** *İki sayının ortak katlarını ve ortak bölenlerini kendi ifadelerini kullanarak açıklar.*

Tablo 5. Çarpanlar ve katlar konusu bağlamında 2018 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında *yer alan kazanımlar ve açıklamalar*

2024 Ortaöğretim matematik öğretim programında ise çarpanlar ve katlar konusu 10.sınıf sayılar temasında yer almaktadır ve öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 6'daki gibidir.

Öğrenme Çıktısı Kodu	**Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri**
MAT.10.1.1.	**Bir doğal sayı ile asal çarpanları ve bölenleri arasındaki ilişkilere dair çıkarım yapabilme** **a)** Bir doğal sayının asal çarpanları ve bölenleri hakkında varsayımlarda bulunur. **b)** Farklı örneklerden elde ettiği örüntüleri listeleyerek bir doğal sayının asal çarpanları ve bölenleri hakkındaki varsayımlarına yönelik örüntüleri geneller. **c)** Oluşturduğu genellemelerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını örneklerle sınar. **d)** Bir doğal sayının asal çarpanları ve bölenleri ile ilgili ulaştığı sonuçlara yönelik matematiksel önermeler sunar. **e)** Elde ettiği önermelerin gerçek yaşam durumları içeren problemlerdeki kullanışlılığını değerlendirir.
MAT.10.1.2.	**Birden çok doğal sayının ortak bölenleriyle bunların en büyüğü ve ortak katlarıyla bunların en küçüğü arasındaki ilişkilere dair muhakeme yapabilme**

	a) Birden çok doğal sayının ortak bölenleriyle bunların en büyüğü ve ortak katlarıyla bunların en küçüğü arasındaki ilişkilere dair varsayımlarda bulunur. **b)** Farklı örneklerden elde ettiği örüntüleri listeleyerek varsayımlarına yönelik örüntüleri geneller. **c)** Oluşturduğu genellemelerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını örneklerle sınar. **d)** Birden çok doğal sayının ortak bölenleriyle bunların en büyüğü ve ortak katlarıyla bunların en küçüğü arasındaki ilişkilere dair elde ettiği genellemelere yönelik önermeler sunar. **e)** Sunduğu önermelerin gerçek yaşam durumları içeren problemlerdeki katkısını değerlendirir. **f)** Elde ettiği önermeler ile ilgili matematiksel doğrulama yöntemlerini seçer ve kullanır. **g)** Elde ettiği önermelere ilişkin işe koştuğu matematiksel doğrulamayı kullanışlılığı açısından değerlendirir.
MAT.10.1.3.	**Bir doğal sayının belirli doğal sayılara bölümünden kalanlarına dair muhakeme yapabilme** **a)** 2, 3, 4, 5, 6, 9 ve 10 ile bölünebilme özelliklerinden hareketle bir doğal sayının 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10 ile bölümünden elde edilecek kalanlara ilişkin varsayımlarda bulunur. **b)** Aynı sayı ile bölme işleminden elde edilecek kalanlara ilişkin farklı örneklerle ilgili örüntüleri listeleyerek varsayımlarına yönelik örüntüleri geneller. **c)** Oluşturduğu genellemenin kendi varsayımını karşılayıp karşılamadığını örneklerle sınar. **d)** Ulaştığı sonuçlara yönelik matematiksel önermeleri doğrulayabileceği şekilde sunar. **e)** Ulaştığı önermelerin katkısını bu sayıların en küçük ortak katlarından oluşan sayılara bölümünden kalanı bulma bağlamında değerlendirir. **f)** Önermelere ilişkin matematiksel doğrulama yöntemlerini seçer ve kullanır. **g)** Önermelere ilişkin işe koştuğu matematiksel doğrulama yöntemini kullanışlılığı açısından değerlendirir.

Tablo 6. Çarpanlar ve katlar konusu bağlamında 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında *10.sınıfta yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Genel hatlarıyla her iki program incelendiğinde, 2018 ve 2024 ortaokul matematik öğretim programları arasında bütünüyle bir paradigma değişimi yaşandığı söylenemez. Bunun yerine, yapısal ve kavramsal güncellemelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin, 2018 programında kullanılan "kazanım" ifadesinin yerini yeni programda "öğrenme çıktısı" kavramına bıraktığı; "öğrenme alanı" yaklaşımının ise yerini "tema" kurgusuna devrettiği tespit edilmiştir. Öğrenme alanları sınırlı sayıda bilişsel bileşene odaklanırken, yeni programdaki tematik yapının ilgili tüm eğitim bileşenlerini bütüncül bir çerçevede değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Programların yapısal işleyişi karşılaştırıldığında; 2018 programının genel perspektif ve uygulama esaslarını sunduktan sonra eğitimde esneklik ilkesini vurgulayarak sınıf içi süreci büyük ölçüde öğretmenin inisiyatifine bıraktığı ve içeriği öğrenme alanları ile kazanımlara tasnif ettiği görülmektedir. Buna karşılık 2024 programı; akademik içeriği eğilimler, değerler ve çeşitli okuryazarlık becerileriyle harmanlayarak temalar hâlinde kurgulamıştır. Bu yeni modelde, sınıf içi uygulamalar öğretmenin inisiyatifine bırakılmaktan ziyade, "öğrenme-öğretme yaşantıları" başlığı altında öğretmenlere rehberlik edecek net yönergelerle desteklenmiş ve bu yolla öğrencilere daha üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Öte yandan alan becerileri ve okuryazarlık boyutundaki

değişimler incelendiğinde; 2024 programında matematiksel alan becerilerine "veri ile çalışma" ile "matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma" becerilerinin dâhil edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, 2018 programı ağırlıklı olarak yalnızca "matematiksel okuryazarlık" üzerinde dururken; 2024 programında bu kapsam genişletilmiş ve okuryazarlık yelpazesine finansal, dijital ve görsel okuryazarlık türleri de eklenerek çok boyutlu bir beceri profili oluşturulmuştur. Son olarak her iki program bilişsel beceriler bağlamında ele alındığında; 2018 öğretim programındaki kazanımların ağırlıklı olarak Bloom taksonomisinin bilme, kavrama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığı, muhakeme gibi beceriler aracılığıyla ise zaman zaman analiz ve değerlendirme düzeylerine ulaştığı tespit edilmiştir. 2024 programı incelendiğinde ise, öğrenme çıktılarının önceki programa kıyasla daha üst düzey bilişsel becerileri merkeze aldığı ve taksonominin üst basamaklarına yöneldiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretim programlarında yer alan kazanım veya çıktı ifadelerinin tek başlarına ele alınması, hitap ettikleri bilişsel basamağı kesin bir biçimde saptamak için her zaman yeterli olmamaktadır. Dolayısıyla, hedeflenen bu üst düzey bilişsel becerilere ne ölçüde ulaşıldığını tam olarak belirleyebilmek adına; program çıktılarının ders kitaplarındaki içerik ve etkinliklerle bütünleşmiş bir biçimde incelenmesinin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

2018 ortaokul matematik öğretim programı ile 2024 maarif modeli matematik ortaokul öğretim programını çarpanlar ve katlar konusu bağlamında inceleyip karşılaştırdığımızda ise öncelikle çarpanlar ve katlar konusu 2018 programında 6.ve 8.sınıfta yer aldığını görürken 2024 programında yalnızca 6.sınıfta mevcut olduğu bulgusuna ulaşmaktayız. Diğer bir bulgumuz ise 2018 öğretim programında 8.sınıfta bulunan kazanımlar ve kazanımlarda yer alan kavramların ve becerilerin 2024 öğretim programında öğrenme çıktısı olarak yer verilmediği gözlemlenmiştir. Fakat 2018 öğretim programında 8.sınıfta bulunan kazanımlarda yer alan bazı kavramların ve becerilerin 2024 öğretim programında tema içerisinde öğrenme-öğretme uygulamaları kapsamında yer aldığı görülmektedir.

2018 Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, ortaokul kademesinde temelleri atılan "çarpanlar ve katlar" konusunun lise müfredatında 9. sınıf seviyesinde "Bölünebilme Kuralları" başlığı altında daha ileri bir analitik boyuta taşındığı görülmektedir. Program; öğrencilerin 2'den 11'e kadar olan temel sayıların yanı sıra, bunların kombinasyonlarından doğan 6, 12 ve 15 gibi bileşik sayıların bölünebilme şartlarını kavramalarını ve bu kuralları problem çözümünde aktif olarak kullanmalarını şart koşmaktadır. Bununla birlikte, EBOB ve EKOK kavramlarının yalnızca teorik işlemlerde kalmayıp günlük hayat senaryolarıyla bütünleştirilmesi ve bu süreçte elektronik tablo yazılımlarındaki fonksiyonlardan yararlanılarak teknoloji destekli bir uygulama alanı yaratılması, programın disiplinler arası ve pratik odaklı vizyonunu yansıtmaktadır.

İki öğretim programı arasındaki yapısal farklılıklar incelendiğinde, uygulamadaki kademeli geçiş sürecinin yaratacağı tekrar bir durum tespit edilmiştir. 2018 öğretim programında temel olarak 8. sınıf kazanımları içerisinde, uygulamaları ise 9. sınıf müfredatında yer alan 'EBOB ve EKOK' konularının; 2024 Maarif Model'inde 10. sınıf öğrenme çıktıları kapsamına taşındığı görülmektedir. Eğitim sistemindeki bu kademeli geçiş nedeniyle, ortaokul 8. sınıfta 2018 programına tabi olarak EBOB ve EKOK kavramlarını öğrenen bir öğrenci grubunun, lise 10. sınıfa geldiklerinde 2024 programı doğrultusunda aynı içerik ve öğrenme çıktılarıyla yeniden karşılaşacağı saptanmıştır. Bu bulgu, geçiş sürecinden etkilenen öğrenci grubu için müfredatta doğrudan bir içerik çakışması ve tekrar durumu oluştuğunu göstermektedir.

5. KAYNAKLAR

Baykul, Y. (2015). Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.

Eren, E., (2024). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan 'Çarpanlar Ve Katlar' Konusundaki Etkinliklerin Matematiksel Düşünme Bileşenleri Bağlamında İncelenmesi. ULUSAL FEN BİLİMLERİ VE MATEMATİK EĞİTİMİ KONGRESİ (pp.651-652). Edirne, Turkey

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). Ankara: MEB

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB

EĞİTİMDE GÖÇ TEMALI DİJİTAL ÇİZGİ ROMAN MATERYALİNİN GELİŞTİRİLMESİ: TÜRKİYE'DE YAŞAYAN BİR GÖÇMENİN ANILARI

DEVELOPMENT OF A DİGİTAL COMİC MATERİAL WİTH A MİGRATİON THEME İN EDUCATİON: MEMORİES OF A MİGRANT LİVİNG İN TURKEY

Nurten TOP, Doç. Dr. Genç Osman İLHAN, Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN

Türkçe Öğrt. , Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe , 0009-0000-6535-9215

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe, 0000-0003-4091-4758

Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe,0000-0001-6831-8101

Özet

Eğitim-öğretimde kalıcılığı sağlamak amacıyla farklı yöntemler benimsenmiş ve bu yöntemler eğitim süreçlerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemlerin etki alanları ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla incelenmiştir. Bir eğitim aracının etkililiği, topluma sağladığı katkının hissedilmesinden çok somut biçimde gözlemlenebilmesiyle ortaya konulmaktadır. Eğitimde kullanılan materyaller de sağladıkları başarıya bağlı olarak daha yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda materyal kullanımı, öğretim sürecinin etkililiğini artıran önemli unsurlardan biri hâline gelmiştir. Düşüncelerin somutlaşmış örnekleri ile öğretimin kalıcılığı artırılmıştır. Eğitimde materyal kullanımı gereksiniminin artması yeni yollar ve yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu sayede eğitimin kalıcılığı artmış, yöntem çeşitliliği eğitim düzeyinin yükselmesine katkı sağlamıştır. Materyal kullanımı da yapılandırmacı yaklaşımın etkinliğini artırarak öğretimin çağın gerekliliklerine uyumunu desteklemiştir. Bugün eğitimde materyal kullanımının artışı ile son yıllarda popülaritesi yüksek olan çizgi romanlar da eğitimde materyal olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çizgi roman hem dünyada hem de ülkemizde her yaştan insana ve her eğitim kademesine hitap eden bir tür olup dikkat çeken yapısı, akılda kalıcı özellikleri, düşündürücü yapısı ile hem eğlendiren hem de zihinsel süreçleri yerine getiren bir öğretim aracı olmuştur. Çizgi romanlar, günümüzde basılı olmasının yanı sıra dijital ortamda da üretilebilmektedir. Bu noktada çalışma, Türkiye'de yaşayan göçmenlerin deneyimlerinin dijital ortamda çizgi romanlaştırılması ve eğitim materyaline dönüştürülmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel yöntem tercih edilmiş; veriler yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek senaryolaştırılmıştır. Ortaya çıkan senaryo, tek bir göçmenin deneyimleri üzerinden çizgi roman formatına aktarılmış ve bir eğitim materyali oluşturulmuştur. Çizgi roman materyalinde göç ve göçmen sorununa empatik bir bakışla değinilmiştir. Yapılan çalışmanın eğitim ortamlarında toplumsal bir olgu olan göç kavramına yönelik kullanılacak bir materyal olması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim materyali, dijital çizgi roman, göç, göçmen deneyimleri, görsel anlatı

Abstract

Various methods have been adopted to ensure permanence in education and learning, and these methods have gradually been implemented in educational processes. The scope and effectiveness of these methods have been examined through assessment and evaluation studies. The effectiveness of an educational tool is demonstrated not only by the contribution it makes to society but also by the extent to which its impact can be observed in concrete terms. Educational materials have also begun to be used more widely depending on the success they achieve. Today, in line with the constructivist approach, the use of materials has become one of the important factors that increase the effectiveness of the teaching process. The permanence of learning has been strengthened through the use of concrete representations of ideas. The increasing need for the use of materials in education has led to the emergence of new ways and methods. In this way, the permanence of learning has increased, and the diversification of methods has contributed to raising the overall level of education. The use of materials has also enhanced the effectiveness of the constructivist approach and supported the alignment of teaching with the requirements of the contemporary era. With the increasing use of materials in education today, comics—whose popularity has grown significantly in recent years—have also begun to be used as educational materials. Comics are a genre that appeals to people of all ages and to all levels of education both in the world and in Türkiye. With their engaging structure, memorable characteristics, and thought-provoking nature, they function as a teaching tool that both entertains and stimulates cognitive processes. Today, comics are produced not only in print but also in digital formats. In this context, the present study was conducted with the aim of transforming the experiences of migrants living in Türkiye into digital comics and developing them as an educational material. A qualitative research method was employed, and the data were collected through face-to-face interviews. The collected data were analyzed and transformed into a narrative script. The resulting script, based on the experiences of a single migrant, was adapted into a comic format to create an educational material. The comic material addresses the issue of migration and migrant-related challenges from an empathetic perspective. The study is expected to provide a material that can be used in educational settings to address migration as a significant social phenomenon.

Keywords: educational material, digital comics, migration, immigrant experiences, visual narrative

1. GİRİŞ

Eğitim süreçlerinde öğrenmenin kalıcılığını artırmak amacıyla farklı öğretim yöntemleri ve araçları geliştirilmiş ve eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve materyallerin etkililiği, çoğu zaman ölçme ve değerlendirme çalışmaları aracılığıyla belirlenmekte ve elde edilen bulgular doğrultusunda bu araçların eğitim ortamlarındaki kullanım sıklığı artmaktadır. Bir öğretim aracının etkililiği yalnızca toplumsal katkısının hissedilmesiyle değil, aynı zamanda öğrenme çıktılarındaki somut değişimlerin gözlemlenebilmesiyle ortaya konulmaktadır. Bu nedenle öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve eğitim ortamlarında etkin biçimde kullanılması, öğrenme süreçlerinin niteliğini artıran önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Smaldino vd., 2024).

Günümüzde eğitim anlayışı, öğrenenin aktif olduğu ve bilgiyi yapılandırarak anlamlandırdığı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda şekillenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bireyler bilgiyi pasif biçimde almak yerine deneyim, etkileşim ve anlamlandırma süreçleri yoluyla yapılandırmaktadır (Aydınlı, 2015; Yurdakul, 2008). Bu yaklaşım doğrultusunda

öğretim materyallerinin kullanımı, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Özellikle görsel ve çoklu ortam temelli materyaller, öğrencilerin dikkatini çekmekte, bilişsel süreçleri desteklemekte ve öğrenmenin daha anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır (Mayer, 2002).

Eğitimde materyal kullanımının artması, farklı anlatı biçimlerinin de öğretim ortamlarına dâhil edilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda görsel anlatı türlerinden biri olan çizgi romanlar, son yıllarda eğitim alanında giderek daha fazla kullanılan materyaller arasında yer almaktadır (İlhan & Oruç, 2019; Kaba vd., 2020; Tekin & İlhan, 2021; Topkaya vd., 2023). Çizgi romanlar, görsel ve metinsel unsurların bir arada kullanıldığı anlatı yapısı sayesinde karmaşık bilgilerin daha anlaşılır hâle getirilmesine yardımcı olmaktadır (McCloud, 1993). Ayrıca çizgi romanlar; dikkat çekici yapısı, akılda kalıcılığı ve anlatı gücü sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir (Cihan, 2014; Demiryakan & İlhan, 2025; İlhan & Sin, 2024). Bu özellikleri nedeniyle çizgi romanların tarih, edebiyat, sosyal bilgiler ve dil öğretimi gibi farklı disiplinlerde öğretim materyali olarak kullanılabildiği görülmektedir.

Görsel anlatıların eğitimde kullanılmasının bir diğer önemli yönü ise empati ve toplumsal farkındalık geliştirme potansiyelidir. Özellikle toplumsal konuların öğretiminde kullanılan anlatı temelli materyaller, öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini anlamalarına ve bu deneyimlere karşı duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir (Kabapınar vd., 2019). Bu bağlamda göç gibi çok boyutlu toplumsal olguların eğitim ortamlarında ele alınmasında görsel anlatıların önemli bir işlev üstlenebileceği düşünülmektedir.

Göç, günümüz dünyasında ekonomik, politik ve sosyal nedenlerle ortaya çıkan ve bireylerin yaşamlarını derinden etkileyen önemli bir toplumsal olgudur. Göç süreçleri yalnızca mekânsal bir yer değiştirme değil, aynı zamanda kültürel uyum, kimlik, eğitim ve sosyal ilişkiler gibi pek çok alanı etkileyen karmaşık deneyimler içermektedir (Anderson, 2003; Castles, 2010; Cwerner, 2001). Türkiye ise özellikle son yıllarda yoğun göç hareketlerine maruz kalan ülkelerden biri hâline gelmiş ve bu durum eğitim ortamlarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte öğrenmesini gerektiren yeni dinamikler ortaya çıkarmıştır (Karakaya, 2020; Sezin & Yolcu, 2016; Yılmaz, 2021). Bu bağlamda göç olgusunun eğitim ortamlarında ele alınması ve öğrencilerde göçmen deneyimlerine yönelik farkındalık geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Göç deneyimlerinin eğitim materyallerine dönüştürülmesi, öğrencilerin gerçek yaşam hikâyeleri üzerinden toplumsal olguları anlamlandırmalarına katkı sağlayabilmektedir. Özellikle anlatı temelli görsel materyaller, göçmen bireylerin yaşadığı zorlukları, duygusal deneyimleri ve toplumsal uyum süreçlerini daha etkili biçimde aktarabilmektedir. Bu noktada dijital çizgi romanlar, hem görsel hem de anlatısal yapıları sayesinde göç deneyimlerinin eğitim ortamlarına aktarılmasında işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yaşayan bir göçmenin deneyimlerini dijital çizgi roman formatına dönüştürerek eğitim ortamlarında kullanılabilecek bir materyal geliştirmektir. Araştırma kapsamında göç deneyimleri yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmış, elde edilen veriler analiz edilerek senaryolaştırılmış ve tek bir göçmenin yaşam öyküsü üzerinden dijital bir çizgi roman materyali oluşturulmuştur. Çalışmada geliştirilen materyalin, eğitim ortamlarında göç olgusuna empatik bir bakış kazandırarak öğrencilerin toplumsal farkındalıklarını artırmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma türleridir (Creswell & Poth, 2016). Çalışmada Türkiye'de yaşayan bir göçmenin yaşam deneyimlerinin eğitim materyaline dönüştürülmesi amaçlandığından, bireysel deneyimlerin ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına imkân tanıyan nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, bir göçmenin yaşam deneyimlerinin anlatı biçiminde ele alındığı anlatı temelli bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel çıktısı, katılımcının deneyimlerine dayalı olarak geliştirilen dijital bir çizgi roman eğitim materyalidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Bağcılar ilçesinde faaliyet gösteren Bağcılar Halk Eğitimi Merkezi'nde eğitim gören katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama sürecine toplam 15 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 14 ile 50 arasında değişmekte olup 10'u kadın, 5'i erkektir. Çalışma grubu, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçütlere uygun bireylerden oluşturulmuş ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırma kapsamında göçmen bireylerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla katılımcılar arasından bir kişinin deneyimleri bu araştırma için seçilmiştir. Araştırmada elde edilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek göç deneyimlerini temsil eden bir anlatı oluşturulmuş ve bu anlatı tek bir karakter üzerinden dijital çizgi roman formatına aktarılmıştır. Bu araştırmada, bir katılımcının yaşam deneyimlerine dayalı senaryo analiz edilerek oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanırken araştırmacıya da belirli bir çerçeve içerisinde veri toplama imkânı sunmaktadır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcılara göç deneyimleri, Türkiye'de yaşadıkları uyum süreçleri, karşılaştıkları zorluklar ve eğitim deneyimleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kayıt altına alınmış ve yazılı metin hâline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Materyalin Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde katılımcının göç deneyimine ilişkin anlatıları belirli temalar altında sınıflandırılmış ve bu temalar doğrultusunda bir hikâye kurgusu oluşturulmuştur. Oluşturulan anlatı senaryolaştırılarak dijital çizgi roman formatına dönüştürülmüş ve eğitim materyali hâline getirilmiştir. Çizgi romanın hazırlanmasında Pixton programı kullanılmış ve toplam 125 panelden oluşan bir görsel anlatı oluşturulmuştur. Geliştirilen materyalde bir göçmenin savaş, göç, uyum ve eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri görsel ve anlatı temelli bir yaklaşımla sunulmuştur.

3. BULGULAR

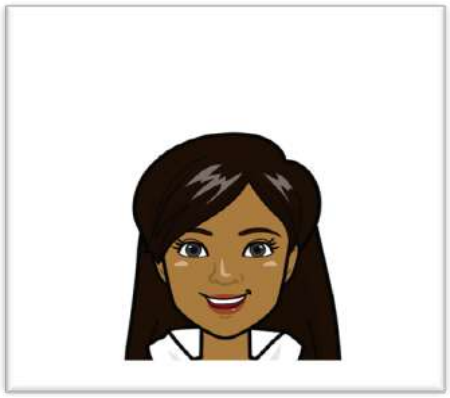
Genel Bilgiler

Çizgi Romanın Başlığı : Bir Göç Hikayesi

Panel Sayısı :125 Panel

Çizildiği Program : Pixton

Karakterler ve Özellikleri



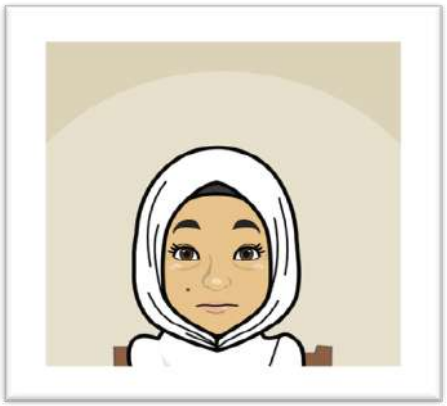
F. H.

26 yaşında, Suriyeli, enerjik, tutuğunu koparan, olumsuzluklar olsa bile her zaman güler yüzlü bir karakter.



A. H.

54 yaşında, Suriyeli, F.'nin babası, ailesini korumak için her şeyi yapan bir karakter, baskıcı, eski kafalı.



F. H.

50 yaşında, Suriyeli, F.'nin annesi, fedakâr bir anne, çocukları için her zorluğa katlanır, çok iyimser, her şey ailemiz için düşüncesine sahip.



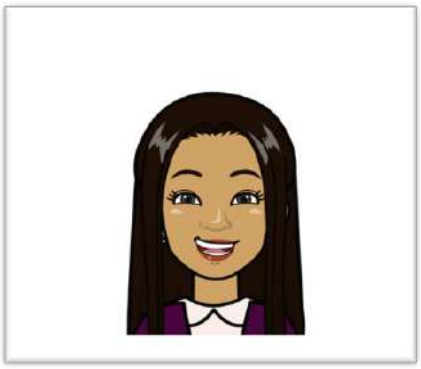
A. H.

12 yaşında, Suriyeli, F.'nin küçük kardeşi, Çok duygusal bir çocuk, her olaydan çok çabuk etkilenebiliyor.



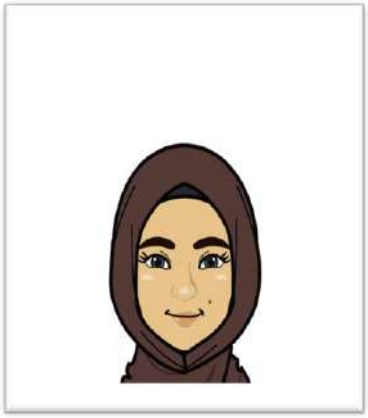
Z. D.

39 yaşında, Suriyeli, F.'nin öğretmeni, öğrencileri için canını verebilecek kadar fedakâr. Bir öğretmenden çok bir anne gibi.



A. A.

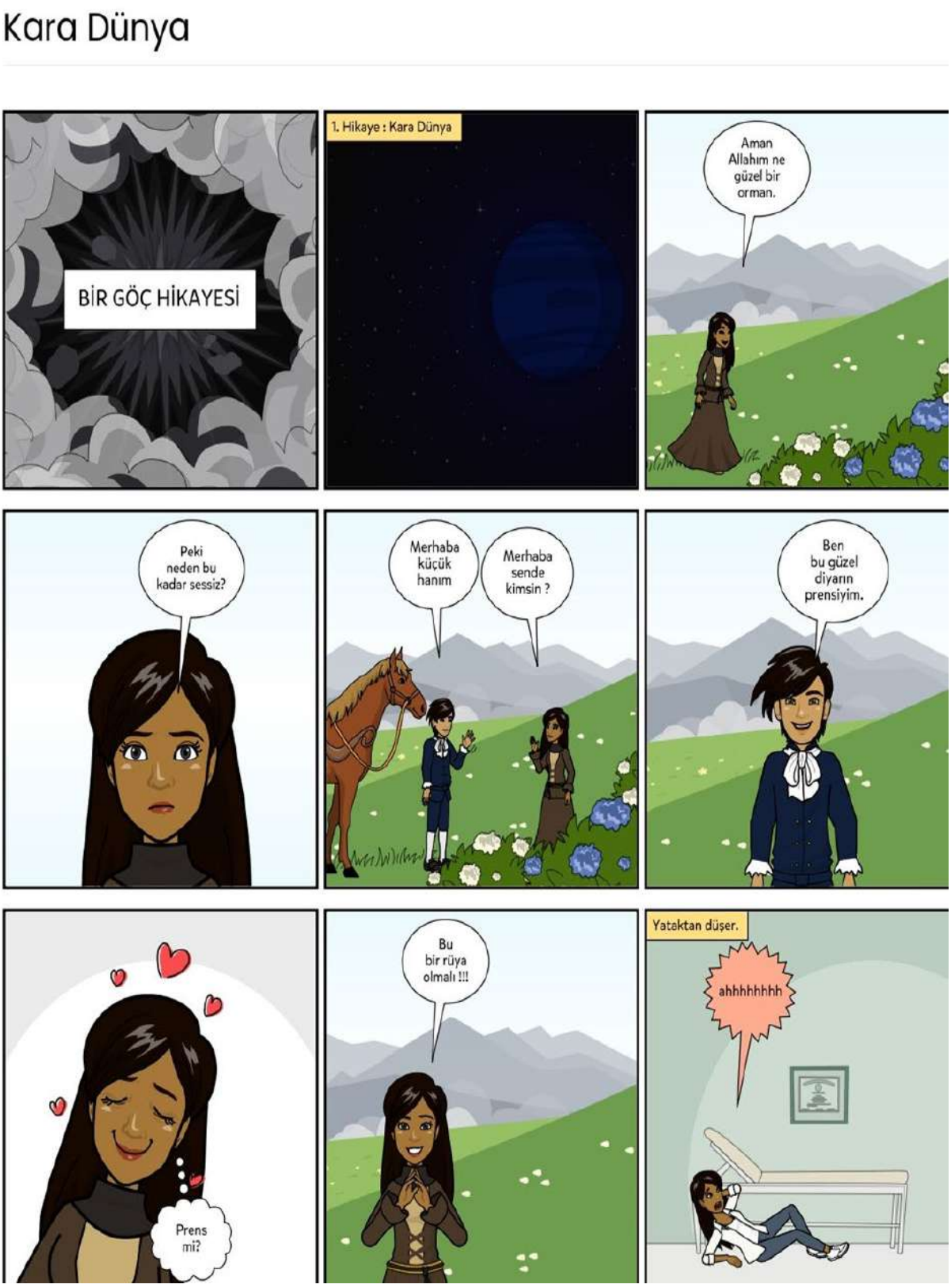
27 yaşında, Halk Eğitim Merkezinde Sosyal Uyum Dersleri veren bir öğretmen. Sosyoloji mezunu. Sosyal içerikli her konuya hâkim ve göç konusunda her bir bireye yapacakları konusunda yardım eden bir öğretmen.



N. T.

Bağcılar Halk Eğitim Merkezinde 6 yıldır Yabancılar İçin Türkçe kursları öğretmenliği yapıyor. Çok fedakâr bir öğretmen. Öğrencilerini çok seven ve herkese koşulsuz yardım etmekten memnun olan bir öğretmen. İdealist. En hassas olduğu konu öğrencileri.

Hikâye Suriye'nin Afrin kentinde başlar. Çizgi romanın ilk kısmında savaşın getirdiği yıkımlar okuyucuya hissettirilir. İnsanların ne denli korktuğu ve nasıl zorluklar yaşadığı hakkında ön bilgi sahibi olması sağlanır. Hikâyenin ikinci kısmında ise İstanbul'da bir öğretmen, Suriyeli bir öğrenci üzerinden bir göçmenin yaşamına onun penceresinden bakar ve onun kendisine yaşadıklarını anlatmasını ister. Sonrasında ona yardımcı olur ve hayatına devam etmesi için ona yollar gösterir. "Kara Dünya " çizgi romanı Suriyeli bir genç kız olan F. H'nin hayatını konu almaktadır. Suriye'den kaçışı, Türkiye'ye gelişi ve devam eden süreçte gördüğü sosyal baskılar nedeniyle yaşadığı zorluklar anlatılmıştır.



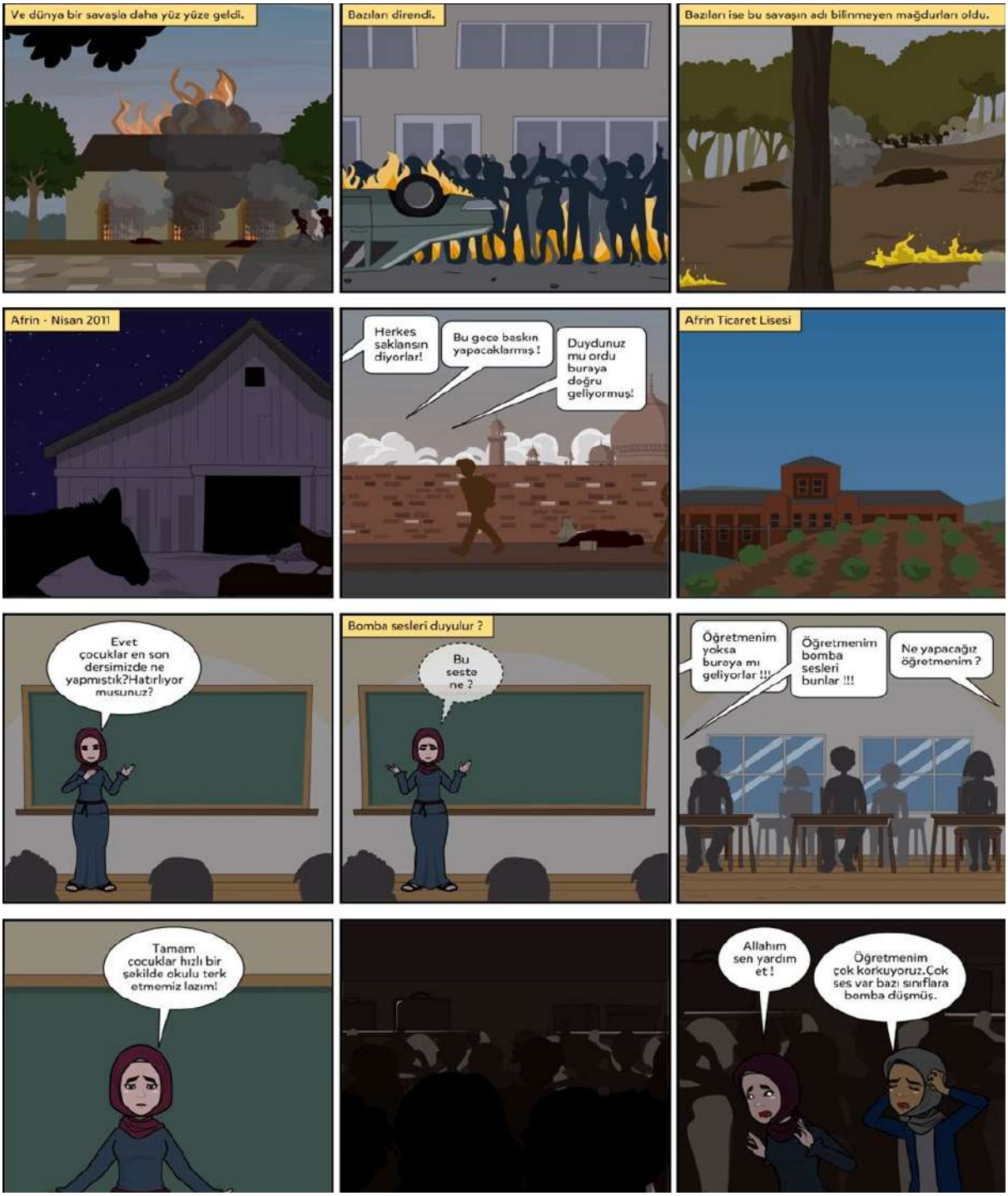
Şekil 1. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanın Açılış Sahnesi

Şekil 1'de, hikâye bir rüya sahnesiyle başlar, F. güzel bir rüya görür ve uyanır.



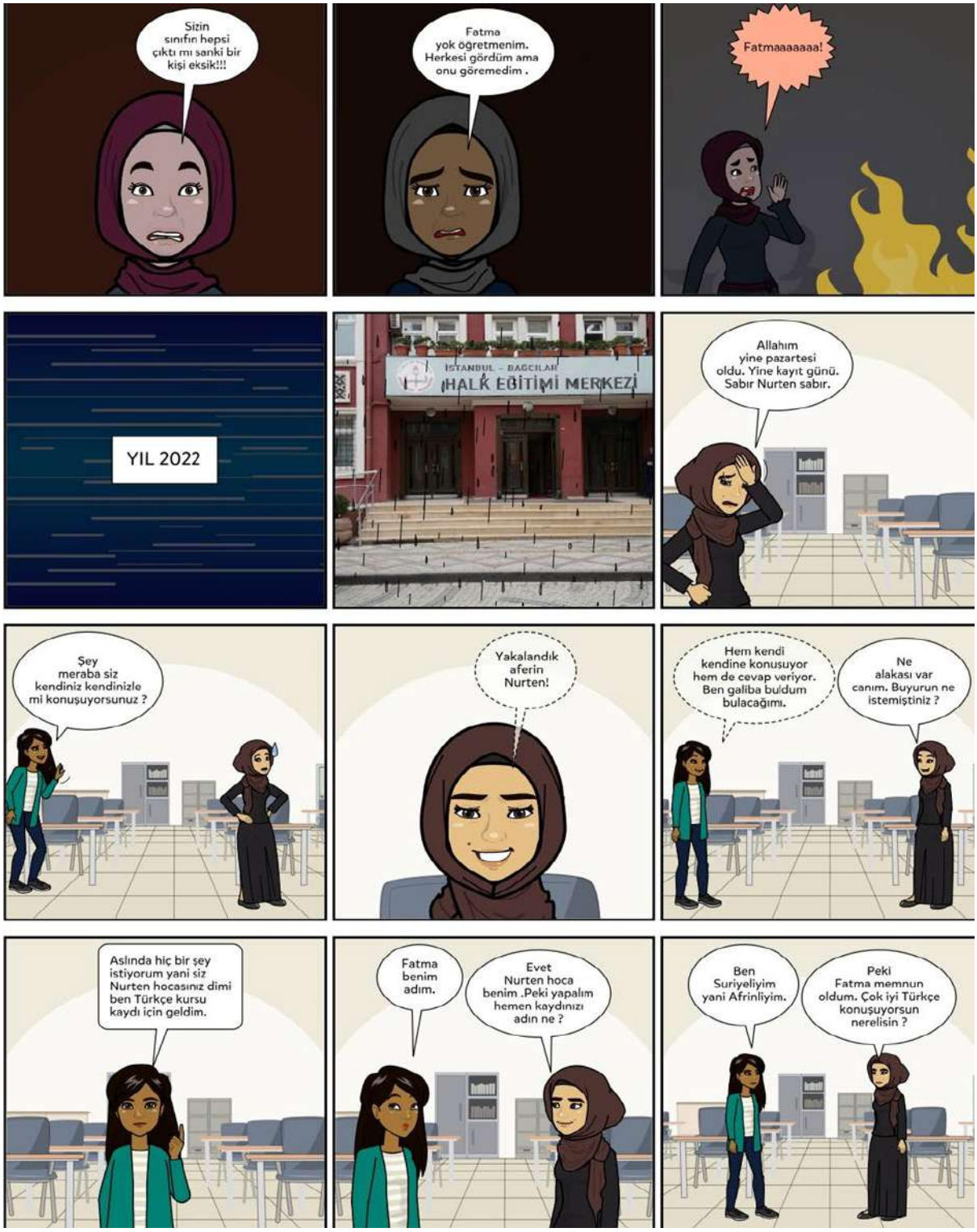
Şekil 2. Çizgi Romanda Savaş ve Göç Sürecini Anlatan Paneller

Şekil 2'de, rüya sahnesinden sonra F. gözlerini açar ve bir hastane odasında olduğunu anlar. Kara Dünya başlar. Sonra tarihler 14 Mart 2011'i gösterir. Suriye iç savaşının başladığı tarih. Huzurlu bir akşam evine giden insanlar 15 Mart 2011 tarihinde iç savaşla güne uyanır. Savaşın getirdiği olumsuzluklarla gün başlar.



Şekil 3. Çizgi Romanda Savaşın Başlangıcını Anlatan Paneller

Şekil 3'te görüldüğü üzere savaş her yerde etkisini göstermeye başlamış ve normal hayat süren farklı yerlerdeki insanları da etkilemiştir. Okulda eğitim gören kişilerin üzerine de bombalar yağmaya başlamıştır. Savaş ülkenin her yerine yayılmıştır.



Şekil 4. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanda Halk Eğitimi Merkezi Sahnesi

Bombalar Afrin'de bir okula düşer ve öğretmeni öğrencisinin ismini haykırır. Ve yıl 2022 yer Bağcılar Halk Eğitim Merkezi, Yabancılar İçin Türkçe Kursu açan N. öğretmenin o günkü misafiri F'dir. F. normal derecede Türkçe konuşur. Öğretmenin bu dikkatini çeker ve şaşırır.



Şekil 5. Çizgi Romanda Göçmenin Eğitim Ortamına Katılımı

N. öğretmen, F'yi kursa kaydeder ve derslere gelmesini söyler. Fakat F.'nin katı tavrı onu düşündürür. Nedenini merak eder.



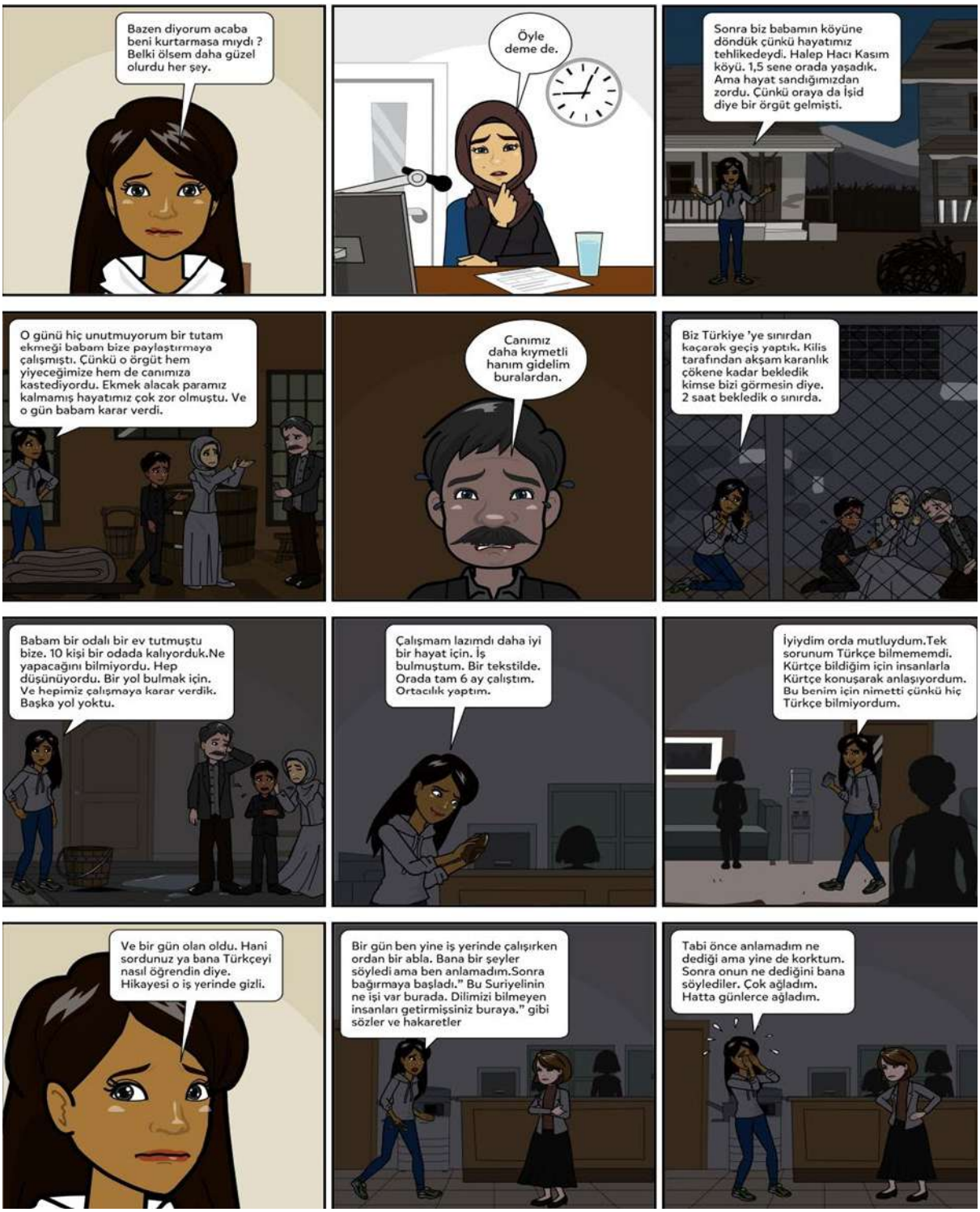
Şekil 6. Çizgi Romanda Öğretmenin Öğrenciyle İletişim Kurduğu Sahne

Öğrencisinin derslere her gün geç kalması ve ters tavırları öğretmenin dikkatini çeker ve öğrencisiyle konuşmaya karar verir. Çünkü öğrencisinin tavrı onu mutsuz eder.



Şekil 7. Çizgi Romanda Göçmenin Savaş Deneyimlerini Anlatması

Öğrencisine kendisine yaşadıklarını anlatmasını ister. Ona yardımcı olabileceğini söyler. F. anlatmaya başlar. Hayatını "Kara Dünya" olarak nitelendirir. Suriye'de yaşadıklarını anlatmaya başlar. Savaşta evlerini kaybettiklerini ve okulunda yangının içinde kaldığını ve onu bir öğretmenin kurtardığını anlatır.



Şekil 8. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanda Göç ve Uyum Süreci

Sonra savaştan dolayı yemek bile bulamadıklarını aç kaldıklarını ve babasının "canımız daha kıymetli "diyerek Türkiye'ye kaçmaya karar verdiklerini anlatır. Sınırda 2 saat beklerler geçmek için sonra İstanbul'a gelip ev tutarlar. Tutukları ev, bir odadır ve o evde 10 kişi yaşarlar. Çalışmaları gerekir ve F. işe girer çünkü İstanbul'da geçinmek çok zordur. Girdiği iş yerinde sigorta yapılmaz. Türkçe bilmediği için ailesi Kürt olduğu için Kürtçe bilenlerle konuşur. Bir gün orada çalışan biri tarafından dil bilmediği için hakarete uğrar.



Şekil 9. Çizgi Romanda Göçmenin Türkçe Öğrenme Kararı

F., sonra çok üzülür ve Türkçe öğrenmeye karar verir. 6 ayda Türkçe öğrenir. Bunu anlatırken öğretmenine hiçbir hakları olmadığını söyler.



Şekil 10. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanda Göçmenin Aile ve Uyum Sorunları

Türkçe öğrendikten sonra hayatı daha da kararır, ailesi onu eve kapatır ve çalışmasına izin vermez.



Şekil 11. Çizgi Romanda Göçmenin Aile Baskısı ve Evlilik Süreci



Şekil 12. Çizgi Romanda Göçmenin Haklarını Öğrenmesi

Aile içi şiddet gördüğünü ve bebeğinin eşinin ailesi tarafından elinden alındığını anlatır. Defalarca intihar etmek istediğini anlatır. Ailesinin o günden sonra ona her konuda izin verdiğini, onu rahat bıraktıklarını anlatır. Sonrasında N. öğretmen ona haklarından bahseder, insanî hakların herkese ait olduğunu, herkesin bu dünyada yaşama, eğitim ve barınma haklarının olduğunu söyler.



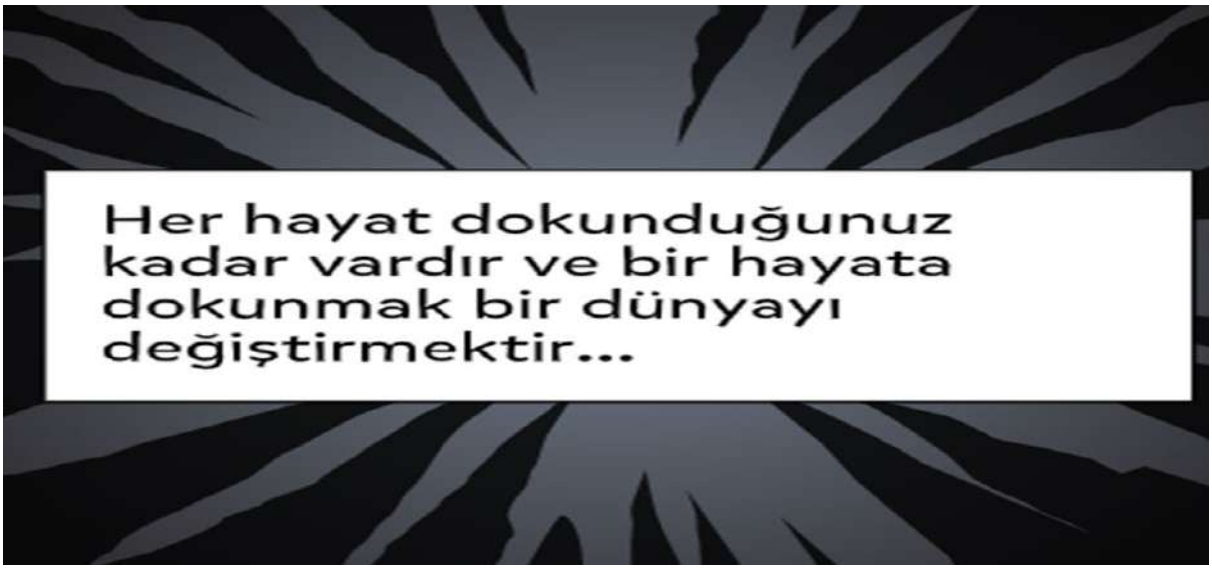
Şekil 13. Çizgi Romanda Göçmenin Eğitim Hayatına Devam Etmesi

Sonra Halk Eğitimde çalışan A. öğretmen gelir ve ona bir psikolojik yardım alması için destek olarak ona eğitim hakkından bahseder. Hikâyenin son kısmında F., Halk Eğitime devam eder ve bütün kursları başarıyla bitirir.



Şekil 14. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanda Göçmenin Başarı Süreci

Liseyi bitirir ve kendine uygun bir işe girer. Türkçesi çok fazla gelişir ve insanlarla iyi ilişkiler kurar. 18 Aralık 2022 Dünya Göçmenler gününde Halk Eğitim Merkezinde sunuculuk görevi üstlenir.



Şekil 15. Göç Temalı Dijital Çizgi Romanın Kapanış Sahnesi

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye'de yaşayan bir göçmenin yaşam deneyimlerinden hareketle göç temalı bir dijital çizgi roman materyali geliştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek bir anlatı kurgusu oluşturulmuş ve bu anlatı dijital ortamda görsel paneller aracılığıyla yapılandırılmıştır. Geliştirilen materyal savaş deneyimi, zorunlu göç, dil öğrenme süreci, toplumsal uyum, eğitim yoluyla güçlenme ve bireysel haklara erişim gibi göç deneyiminin farklı boyutlarını içeren bir anlatı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, göç deneyimlerinin eğitim materyaline dönüştürülmesine yönelik uygulamalı bir örnek ortaya koymaktadır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, bireysel göç deneyimlerinin görsel anlatı aracılığıyla sunulmasının göç olgusunun insani boyutunu görünür kılabilmesidir. Göç çoğu zaman sayısal veriler veya genel ifadeler üzerinden ele alınırken bireysel anlatılar göç sürecinin birey üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini daha açık biçimde ortaya koyabilmektedir. Bu çalışmada oluşturulan anlatı da göç sürecinin yalnızca mekânsal bir hareketlilik olmadığını,

aynı zamanda bireyin yaşam koşullarını, kimliğini ve sosyal ilişkilerini etkileyen çok yönlü bir deneyim olduğunu göstermektedir. Nitekim göçün bireylerin kimlik, aidiyet ve sosyal uyum süreçleri üzerinde önemli etkiler oluşturduğu literatürde de vurgulanmaktadır (Akıncı vd., 2015; Çağırkan, 2016; Gilmartin, 2008; Madsen & Van Naerssen, 2003; Seçmez & İlhan, 2022).

Çalışmada geliştirilen dijital çizgi romanın bir diğer önemli yönü, görsel anlatının eğitimsel potansiyelini ortaya koymasıdır. Görsel ve metinsel unsurların birlikte kullanılması, olayların kronolojik ve bütünlüklü bir anlatı içerisinde sunulmasına olanak tanımaktadır. Bu durum özellikle karmaşık sosyal konuların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Çizgi romanların anlatı akışı sayesinde öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrenme sürecine katılımı artırabildiği çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Damopolii vd., 2021; Leylak & Say, 2023; Seçmez & İlhan, 2021; Tekin & İlhan, 2025). Bu bağlamda geliştirilen materyalin öğrencilerin göç olgusunu daha somut bir bağlam içerisinde değerlendirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, anlatı temelli görsel materyallerin empati geliştirme açısından önemli bir potansiyele sahip olabileceğini göstermesidir. Göç deneyimlerinin bireysel bir hikâye üzerinden sunulması, öğrencilerin farklı yaşam koşullarını anlamalarına ve bu deneyimlere karşı duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olabilir. Görsel anlatıların farklı perspektifleri görünür kılabildiği ve bireylerin toplumsal konulara ilişkin daha eleştirel bir bakış geliştirmelerine katkı sağlayabildiği belirtilmektedir (Carter, 2018; McFarlane, 2019). Bu yönüyle çalışmada geliştirilen materyalin yalnızca bilişsel öğrenmeye değil, aynı zamanda duyuşsal öğrenmeye de katkı sağlayabilecek bir araç olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda göç konusunun eğitim ortamlarında ele alınmasına yönelik alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Göç olgusu çoğu zaman ders kitaplarında sınırlı ve yüzeysel biçimde ele alınabilmektedir. Oysa göç deneyimlerinin anlatı temelli materyaller aracılığıyla ele alınması öğrencilerin konuyu daha kapsamlı bir biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Bu açıdan geliştirilen dijital çizgi romanın özellikle sosyal bilgiler, Türkçe eğitimi ve değerler eğitimi gibi alanlarda kullanılabilecek bir öğretim materyali olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma tek bir göçmenin deneyimlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle geliştirilen anlatı tüm göç deneyimlerini temsil etmemektedir. Bununla birlikte bireysel bir yaşam hikâyesi üzerinden oluşturulan anlatı göç olgusunun insani boyutunu ortaya koyması açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı göç deneyimlerini içeren yeni görsel anlatılar geliştirilebilir ve bu materyallerin öğrencilerin farkındalık, empati ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri uygulamalı çalışmalarla incelenebilir.

Bu çalışma, göç deneyimlerinin dijital çizgi roman formatında yapılandırılmasının eğitim ortamları için işlevsel bir öğretim materyali oluşturabileceğini göstermektedir. Görsel anlatı temelli bu tür materyallerin öğrencilerin göç olgusunu daha iyi anlamalarına ve farklı yaşam deneyimlerine yönelik duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Etik Beyan

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 9 Şubat 2025 tarihinde, Toplantı No: 2025.02 onayı ile kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecine katılan katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Çalışma süresince gönüllülük, gizlilik ve zarar vermeme ilkelerine uyulmuştur.

5. KAYNAKLAR

Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58–83. https://izlik.org/JA78MY28EY

Anderson, A. (2003). Issues of migration. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children* (pp. 78–96). Routledge.

Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım + Kuram*, 11(20), 1–18.

Çağırkan, B. (2016). Göç, hibrit kimlik ve aidiyet: Yeni toplumlar, yeni kimlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2613–2623.

Carter, D. (2018). The narrative of visual literacy: A framework for understanding the personal, social, and diachronic aspects of learning. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 51–65. https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1436264

Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of ethnic and migration studies*, *36*(10), 1565-1586. https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381

Cihan, N. (2014). Eğitsel araç olarak çizgi romanın ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders konularına uyarlanması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 313–321.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Cwerner, S. B. (2001). The times of migration. *Journal of ethnic and migration studies*, *27*(1), 7-36. https://doi.org/10.1080/13691830125283

Damopolii, I., Lumembang, T., & İlhan, G. O. (2021). Digital comics in online learning during COVID-19: Its effect on student cognitive learning outcomes. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(19), 33–47. https://doi.org/10.3991/ijim.v15i19.23395

Demiryakan, T., & İlhan, G. O. (2025). Birlikte yaşama kültürünün dijital çizgi romanlar ile geliştirilmesi: Sosyal bilgiler dersinde öğrenci çalışmaları. *BABUR Research*, 4(1), 97–128. https://izlik.org/JA58TW86PM

Gilmartin, M. (2008). Migration, identity and belonging. *Geography Compass*, 2(6), 1837–1852.

İlhan, G., & Oruç, Ş. (2019). Comic books use in social studies lesson: Texas history. *Education and Science*, *44*(198), 327-341.

İlhan, G. O., & Sin, M. (2024). Reflections of" Use of Comics in Social Studies Education" Course: The Opinion and Experiences of Teachers. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, *2*(8), 2.

Kaba, G., Şin, M., & İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: Etkin vatandaş bilge. *Journal of Academic Social Science Studies*, 13(83), 1–14. https://doi.org/10.29228/JASSS.46636

Kabapınar, Y., Tabak, E., & Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde empati becerisini geliştirme temelli bir teknik olarak görsel öykü: Örnek uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 58–80. https://izlik.org/JA28UL38RU

Karakaya, H. (2020). Türkiye'de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93–130. https://izlik.org/JA82AD85AM

Leylak, D., & Say, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 96-127. https://doi.org/10.52974/jena.1268284

Madsen, K. D., & Van Naerssen, T. (2003). Migration, identity, and belonging. *Journal of Borderlands Studies, 18*(1), 61-75. 10.1080/08865655.2003.9695602

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.

McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. HarperCollins. https://dn720006.ca.archive.org/0/items/understandingcomics/Understanding%20Comics_text.pdf

McFarlane, J. M. (2019). Using visual narratives (comics) to increase literacy and highlight stories of social justice: Awakening to truth and reconciliation. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 46–59.

Seçmez, N., & İlhan, G. O. (2021). Türklerin 89 göçünün dijital çizgi romanı: "Geriye kalanlar". *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 743–763. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960494

Seçmez, N., & İlhan, G. O. (2022). Türkiye'de yaşayan 1989 Bulgaristan göçmenlerinin vatandaşlık algısı. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 2(26), 354–367. https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1175967

Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 417–436. https://doi.org/10.20304/husbd.14985

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2024). *Instructional technology and media for learning*. BoD–Books on Demand.

Tekin, E., & İlhan, G. O. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *Anasay*, (17), 105–124. https://doi.org/10.33404/anasay.961190

Tekin, E., & İlhan, G. O. (2025). The use of digital comics in foreign language teaching: Experiences of Erasmus students. *European Journal of Education*, 60(2). https://doi.org/10.1111/ejed.70090

Topkaya, Y., Bozkurt, A., Balcı, E., Vuran, H. M., Yalçın, F., & Yel, Ü. (2023). Educational Comics in Conveying Earthquake Topics/Deprem Konularını Aktaran Eğitici Çizgi Romanlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(15), 325-335. https://doi.org/10.57135/jier.1322377

Yılmaz, E. (2021). *Türkiye'de bulunan Suriyeli ailelerin okul çağındaki çocuklarının eğitim durumları ve gelecek beklentileri* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39–67. https://izlik.org/JA97KC95RE

GÖÇMENLERE OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL MATERYAL OLARAK ÇİZGİ ROMAN

COMICS AS EDUCATIONAL MATERIAL IN TEACHING LITERACY TO IMMIGRANTS

Nurten TOP, Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN, Doç. Dr. Genç Osman İLHAN

Türkçe Öğrt., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe,0009-0000-6535-9215

Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe , 0000-0001-6831-8101

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe, 0000-0003-4091-4758

Özet

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden dinamik bir öğrenme sürecidir. Özellikle göç nedeniyle eğitim sistemine sonradan dâhil olan bireylerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, toplumsal uyum ve eğitim süreçlerine katılım açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeyi destekleyici, anlaşılabilir ve motive edici olması önemlidir. Görsel ve metinsel unsurları bir arada sunan çizgi romanlar, özellikle başlangıç düzeyindeki okuryazarlık öğretiminde öğrenmeyi destekleyebilecek alternatif eğitsel materyaller arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, göçmenlere temel okuryazarlık öğretiminde kullanılmak üzere çizgi roman temelli bir eğitsel materyal geliştirmek ve bu materyalin olası pedagojik katkılarını tartışmaktır. Çalışma kapsamında, göçmenlere temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak görsel ve metinsel unsurların bütünleştirildiği bir çizgi roman materyali tasarlanmıştır. Geliştirilen materyalin yapısal özellikleri, içerik düzeni ve okuryazarlık öğretimi açısından sağlayabileceği pedagojik faydalar incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma, çizgi romanın görsel anlatım ile yazılı metni bütünleştiren yapısının, özellikle göçmenler için temel okuryazarlık öğretiminde alternatif bir materyal olarak kullanılma potansiyelini kuramsal ve pedagojik açıdan ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göçmenler, çizgi roman, okuryazarlık, eğitsel materyal

Abstract

Education is a dynamic learning process that continues throughout an individual's life. In particular, developing the literacy skills of individuals who enter the education system later due to migration is of great importance for their social integration and participation in educational processes. In this context, it is essential that the instructional materials used in the learning process are supportive, comprehensible, and motivating. Comics, which combine visual and textual elements, are among the alternative educational materials that can support learning, especially in beginning-level literacy instruction. The aim of this study is to develop a comic-based educational material to be used in basic literacy instruction for migrants and to discuss the potential pedagogical contributions of this material. Within the scope of the study, a comic material integrating visual and textual elements was designed to support the acquisition of basic literacy skills for migrants. The structural characteristics of the developed material, its content organization, and its potential pedagogical benefits for literacy instruction were examined. In this regard, the study theoretically and pedagogically addresses the potential of comics—by integrating visual narration with written text—to serve as an alternative instructional material in basic literacy teaching, particularly for migrants.

Keywords: Immigrants, comics, literacy, educational materials

1. GİRİŞ

Göç olgusu, günümüz dünyasında ekonomik, siyasal ve sosyal nedenlerle giderek artan küresel bir hareketlilik biçimi olarak dikkat çekmektedir. Uluslararası göç hareketlerinin artması, göçmen bireylerin yeni toplumlara uyum sürecinde eğitim sistemlerinin rolünü daha da önemli hale getirmiştir (UNESCO, 2019). Bu bağlamda göçmen bireylerin eğitim sistemine katılımı ve özellikle temel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir (Ager & Strang, 2008; Dumancı & Gür, 2022; Suna vd., 2021). Okuryazarlık, bireylerin yalnızca yazılı metinleri okuyup anlamalarını sağlayan bir beceri olmanın ötesinde, bilgiye erişim, toplumsal yaşama etkin katılım ve bireysel gelişim açısından temel bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Maddox, 2008; Mengüloğul & Sarıkaya, 2024; Pekkolay, 2022).

Göçmen bireylerin eğitim süreçlerine katılımında karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri dil ve okuryazarlık yetersizlikleridir (Doğan & Avcıoğlu, 2022; Humphries vd., 2024). Özellikle yetişkin göçmenlerin yeni bir dilde okuryazarlık becerisi geliştirmeleri, geleneksel öğretim yöntemleriyle her zaman etkili sonuçlar vermeyebilmektedir (Burns & Roberts, 2010). Bu nedenle son yıllarda okuryazarlık öğretiminde görsel, çoklu okuryazarlığa dayalı ve öğrenmeyi destekleyici alternatif öğretim materyallerinin kullanımı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çoklu okuryazarlık kuramı, öğrenme süreçlerinde metin, görsel, ses ve dijital unsurların birlikte kullanılmasının anlam oluşturma sürecini desteklediğini vurgulamaktadır (Cope vd., 2017). Bu bağlamda görsel ve metinsel öğeleri bir arada sunan materyallerin özellikle başlangıç düzeyindeki öğreniciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işlev görebileceği söylenebilir.

Ayrıca, bu noktada çizgi romanlar, görsel anlatım ile yazılı metni bütünleştiren yapıları sayesinde eğitim ortamlarında kullanılabilecek etkili pedagojik araçlar arasında yer almaktadır. Çizgi romanlar, anlatıyı görseller aracılığıyla destekleyerek okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmektedir (Frey & Fisher, 2008; McVicker, 2007; Willams, 2008). Eğitim alanındaki çalışmalar, çizgi romanların özellikle dil öğretimi ve okuryazarlık geliştirme süreçlerinde motivasyonu artırdığı ve anlamayı desteklediğini göstermektedir (Clark, 2017; İlhan & Oruç, 2019; İlhan vd., 2026; Tekin & İlhan, 2025). Görsel ipuçlarının metinle birlikte sunulması, öğrenicilerin bağlamı daha kolay kavramalarına yardımcı olmakta ve özellikle başlangıç düzeyindeki okuyucular için bilişsel yükü azaltmaktadır (Apostolou & Linardatos, 2023; Du & Tang, 2025).

Son yıllarda eğitimde çizgi roman kullanımına yönelik çalışmaların arttığı görülmekle birlikte (İlhan vd., 2021; Kaba vd., 2020; Lazarinis vd., 2015) , göçmenlere yönelik temel okuryazarlık öğretiminde çizgi roman temelli materyallerin geliştirilmesi ve pedagojik potansiyelinin incelenmesi üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa görsel anlatımın güçlü olduğu çizgi romanlar, dil bariyerlerinin yoğun olduğu öğrenme ortamlarında anlam oluşturma sürecini destekleyebilecek önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle göçmen bireylerin temel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif öğretim materyallerinin tasarlanması ve bu materyallerin pedagojik açıdan değerlendirilmesi önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, göçmenlere temel okuryazarlık öğretiminde kullanılmak üzere çizgi roman temelli bir eğitsel materyal geliştirmek ve geliştirilen materyalin pedagojik potansiyelini incelemektir. Bu kapsamda çalışmada, görsel ve metinsel unsurların bütünleştirildiği bir çizgi roman materyali tasarlanmış; materyalin yapısal özellikleri, içerik düzeni ve okuryazarlık öğretimi açısından sağlayabileceği katkılar kuramsal ve pedagojik açıdan değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

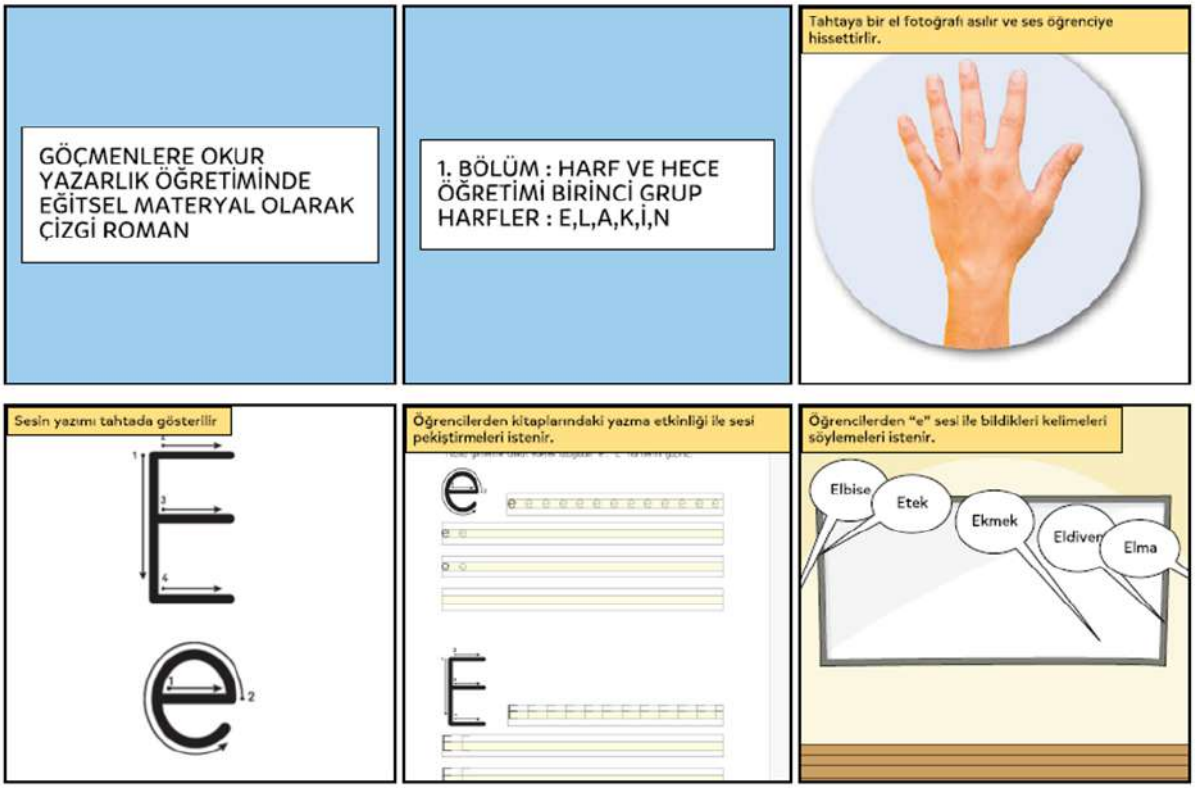
Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bir materyal geliştirme çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, bir olgunun doğal bağlamı içinde ayrıntılı olarak incelenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda araştırmada göçmenlere yönelik temel okuryazarlık öğretiminde kullanılmak üzere görsel ve metinsel unsurların bütünleştirildiği çizgi roman temelli bir eğitsel materyal geliştirilmiştir. Geliştirilen materyalin yapısı ve içerik özellikleri okuryazarlık öğretimi bağlamında incelenerek betimsel olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Çizgi Roman Örnekleri

Birinci bölümde öğretmen öğrencilerine sesi hissetme çalışması yapmaktadır. Bu bölümde öğrencilere ses temelli öğrenme gerçekleştirerek o sesi hissetmelerini sağlayacak nesneler, resimler, sesli araçlardan yardım almaktadır. Birden fazla duyu organına hitap eden görseller kullanarak öğrencinin sesi hissetmesi ve anlamasını sağlamaktadır.

Birinci bölümde e,l,a,k,i,n harf grubu anlatılmaktadır. İkinci bölümde hece birleştirme ve kelime öğretimi, üçüncü bölümde ise cümle öğretimi yer almaktadır.



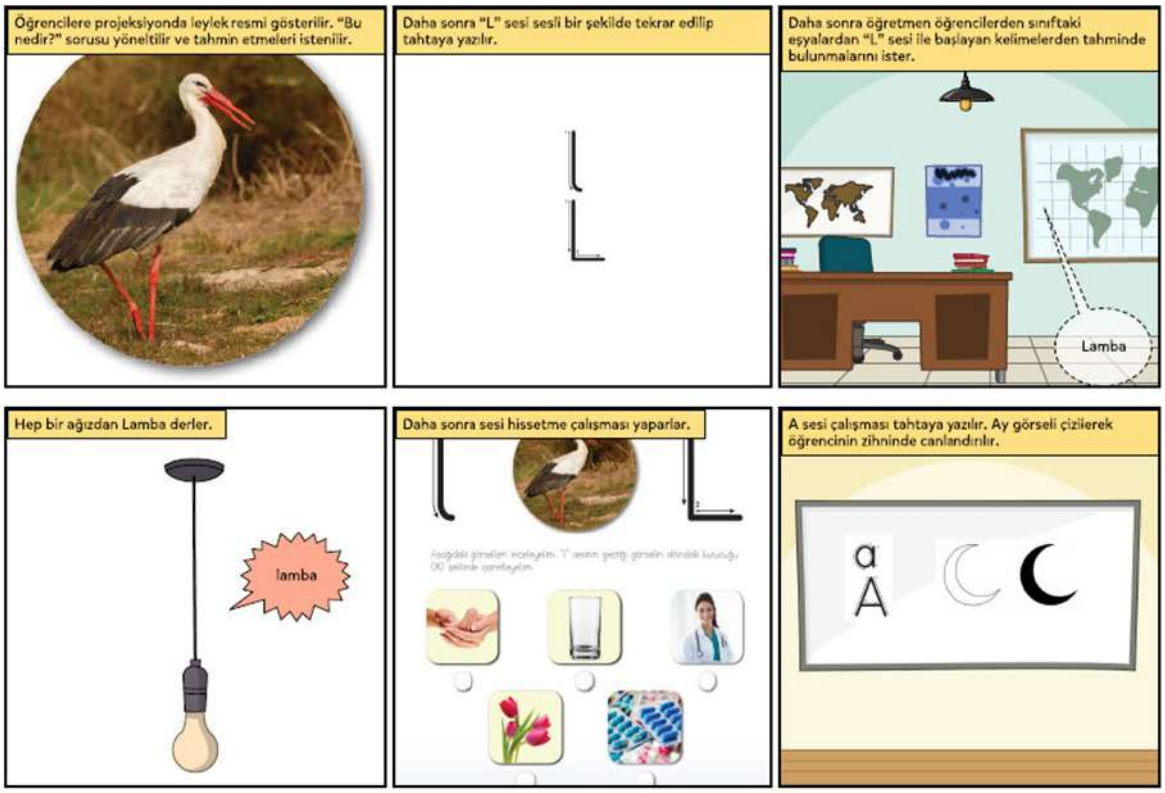
Şekil 1. Çizgi Roman Temelli Okuryazarlık Materyalinin İlk Bölümü

Şekil 1'de, göçmenlere yönelik okuryazarlık öğretimi için geliştirilen çizgi roman materyalinin ilk bölümünü göstermektedir. Bölümde E, L, A, K, İ, N harflerinin öğretimine yönelik görseller, yazma etkinlikleri ve kelime örnekleri yer almakta; görsel ipuçlarıyla harflerin tanınması ve öğrenilmesi desteklenmektedir.



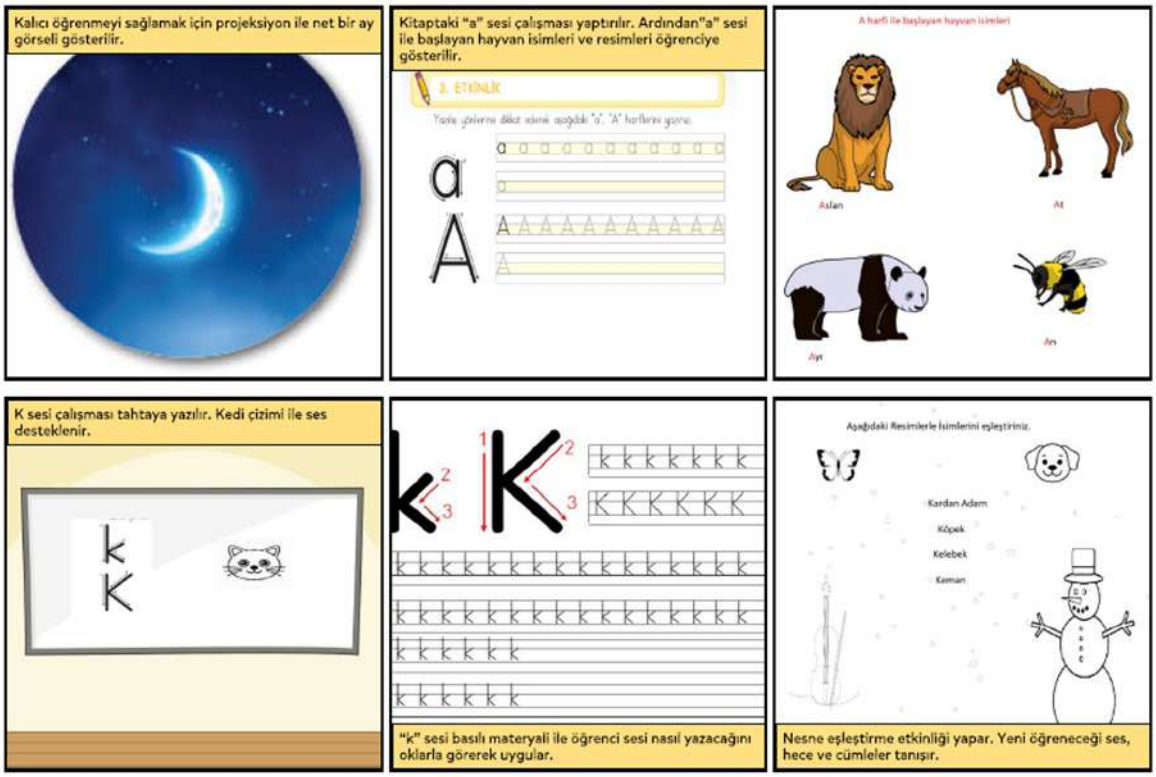
Şekil 2. Çizgi Roman Materyalinde "E" Sesi Etkinlikleri

Şekil 2'de, geliştirilen çizgi roman materyalinde "E" sesinin öğretimine yönelik etkinlikleri göstermektedir. Görseller ve kelime örnekleri aracılığıyla öğrencilerin sesi tanımaları, kelimeler içinde ayırt etmeleri ve görsel ipuçlarıyla öğrenmeleri desteklenmektedir.



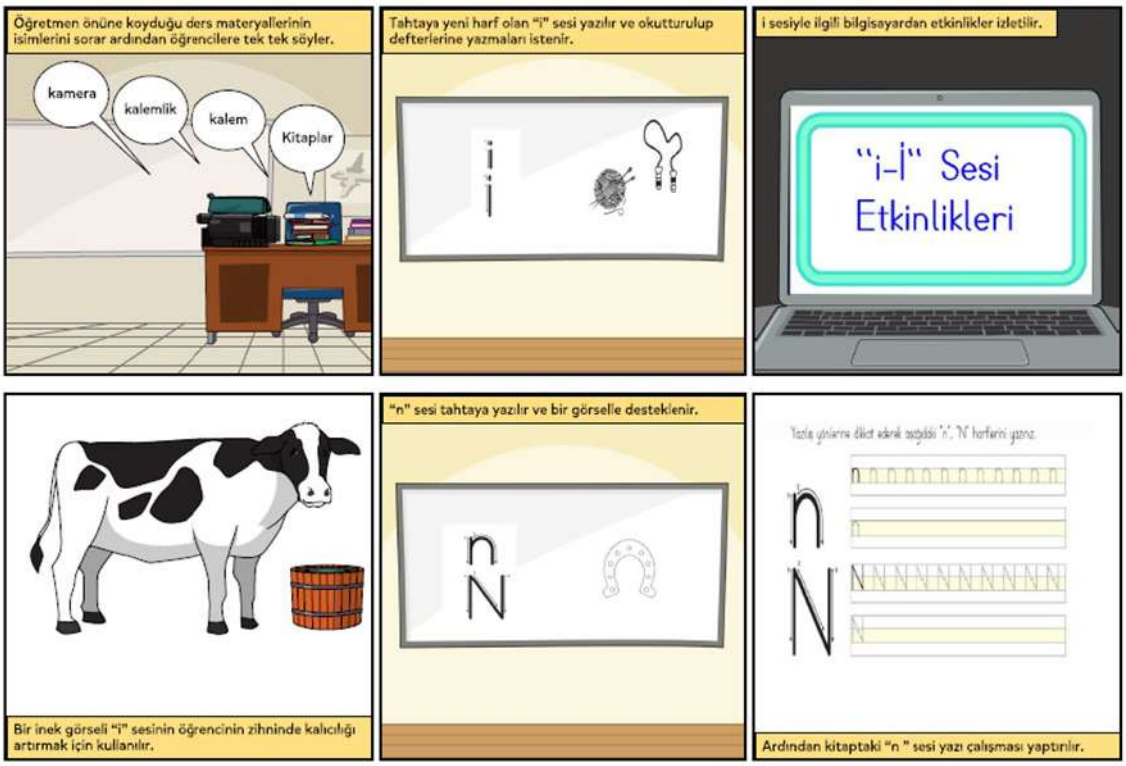
Şekil 3. Çizgi Roman Materyalinde "L" Sesi Öğretimi

Şekil 3'te, geliştirilen çizgi roman materyalinde "L" sesinin öğretimine yönelik etkinlikleri göstermektedir. Görseller, kelime örnekleri ve ses farkındalığı çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin sesi tanımaları ve günlük nesnelerle ilişkilendirerek öğrenmeleri amaçlanmaktadır.



Şekil 4. Çizgi Roman Materyalinde Harf Öğretimine Yönelik Etkinlikler

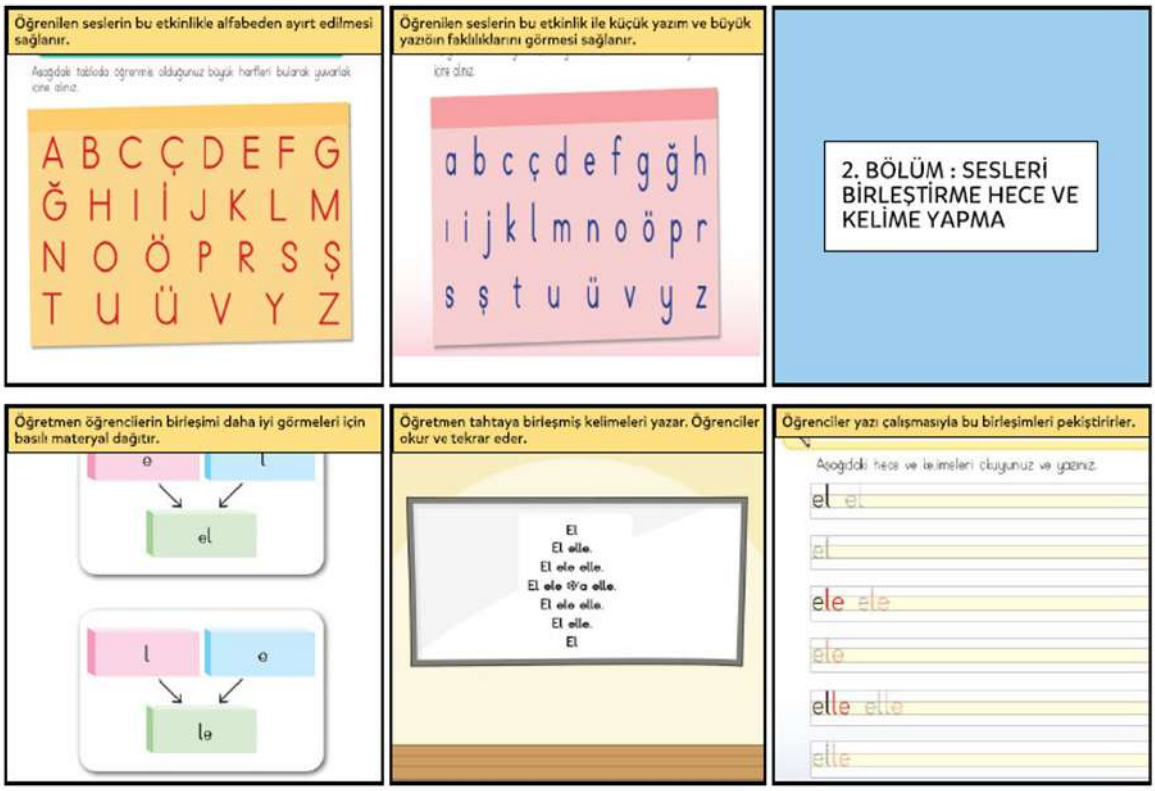
Şekil 4'te geliştirilen çizgi roman materyalinde A ve K seslerinin öğretimine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Görseller, yazma çalışmaları ve kelime örnekleri aracılığıyla öğrencilerin harfleri tanımaları, yazmaları ve kelimeler içinde ayırt etmeleri desteklenmektedir. Ayrıca nesne eşleştirme etkinlikleri ile öğrenilen seslerin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 5. Çizgi Roman Materyalinde "İ" ve "N" Sesi Etkinlikleri

Şekil 5'te geliştirilen çizgi roman materyalinde "İ" ve "N" seslerinin öğretimine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Görseller, dijital etkinlikler ve yazma çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin harfleri tanımaları, yazmaları ve kelimeler içinde kullanmaları desteklenmektedir.

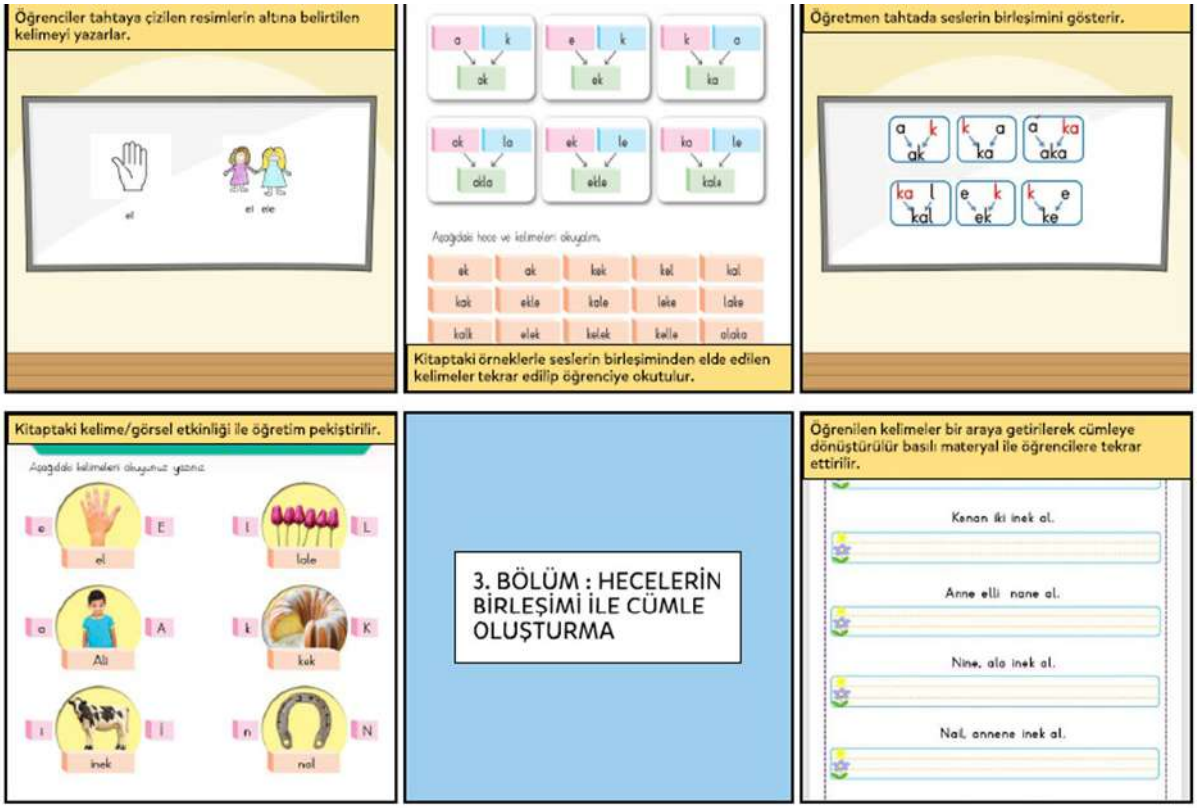
2. Bölümde hece öğretimine geçilmiştir. Seslerin birleşimiyle hece oluşum sağlanmıştır. Hem basılı materyal hem de kullanılan kitap ile desteklenmiştir.



Şekil 6. Çizgi Roman Materyalinde Hece ve Kelime Oluşturma Etkinlikleri

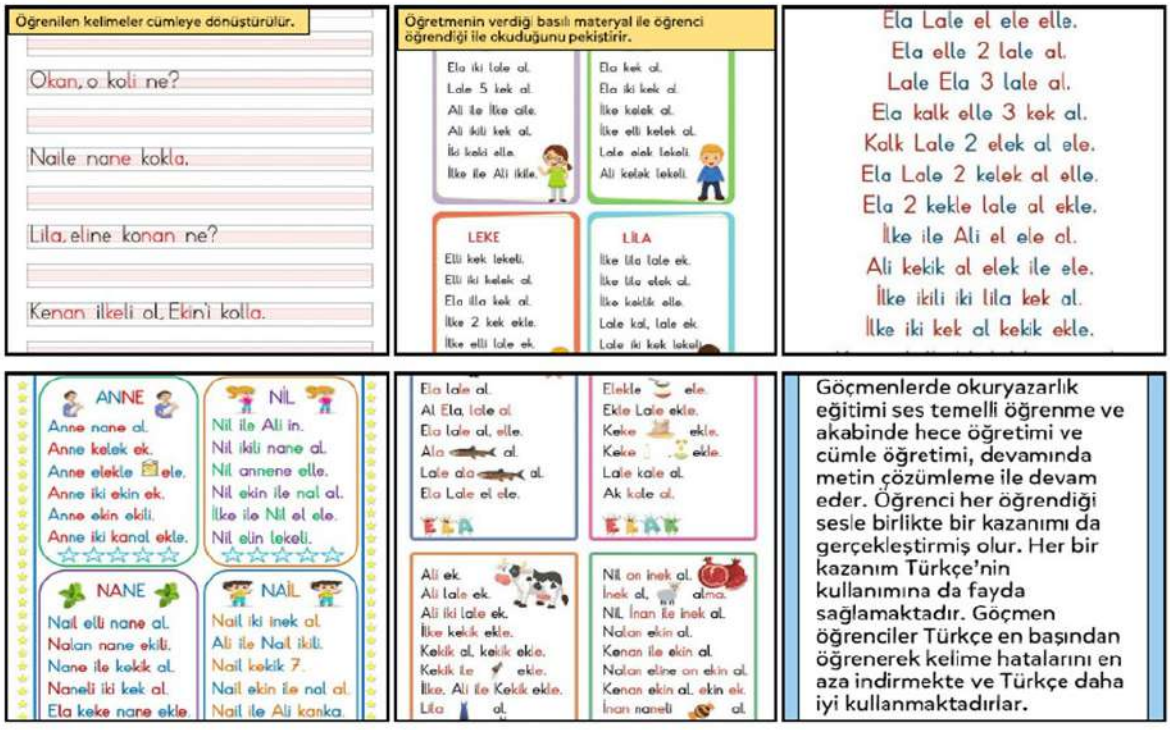
Şekil 6'da geliştirilen çizgi roman materyalinin ikinci bölümünde yer alan hece ve kelime oluşturma etkinlikleri gösterilmektedir. Bu bölümde öğrenilen harflerin birleştirilmesiyle heceler ve basit kelimeler oluşturulmakta; okuma ve yazma çalışmalarıyla öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

3. Bölümde ise öğrenilen kelimelerden cümleler türetilmiş ve basılı materyal ile desteklenmiştir. Kitaptaki cümle çalışmaları da tekrar edilmiştir.



Şekil 7. Çizgi Roman Materyalinde Hece Birleştirme ve Cümle Oluşturma Etkinlikleri

Şekil 7'de geliştirilen çizgi roman materyalinin üçüncü bölümünde yer alan hecelerin birleştirilmesi ve cümle oluşturma etkinlikleri gösterilmektedir. Bu bölümde öğrencilerin öğrendikleri harf ve heceleri bir araya getirerek kelime ve basit cümleler oluşturmaları amaçlanmaktadır. Böylece okuma ve yazma becerilerinin pekiştirilmesi hedeflenmektedir.



Şekil 8. Çizgi Roman Materyalinde Okuma ve Cümle Çalışmaları

Şekil 8'de geliştirilen çizgi roman materyalinde yer alan kelime, cümle ve kısa metin okuma etkinlikleri gösterilmektedir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin öğrendikleri harf ve heceleri kullanarak cümle kurmaları ve okuma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada göçmenlere yönelik temel okuryazarlık öğretimini desteklemek amacıyla çizgi roman temelli bir eğitsel materyal geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal, harf, hece, kelime ve cümle öğretimini görseller ve kısa metinlerle bütünleştirerek öğrenme sürecini daha anlaşılır hale getirmeyi amaçlamaktadır. Okuryazarlık, bireylerin yalnızca okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerini değil aynı zamanda bilgiye erişim ve günlük yaşamda karşılaşılan durumları anlamlandırmalarını da destekleyen önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Maddox, 2008; Pekkolay, 2022). Bu bağlamda özellikle göçmen bireylerin eğitim süreçlerinde okuryazarlık öğretiminin desteklenmesi, toplumsal uyum ve eğitim süreçlerine katılım açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen çizgi roman materyali, ses temelli öğretim yaklaşımını destekleyen bir yapı üzerine kurulmuştur. Harf öğretimiyle başlayan süreç, hece ve kelime oluşturma etkinlikleriyle ilerlemekte ve cümle kurma çalışmalarıyla tamamlanmaktadır. Bu tür aşamalı bir yapı, özellikle okuryazarlık öğretiminin başlangıç düzeyinde öğrenicilerin yeni öğrendikleri dil birimlerini daha kolay kavramalarına yardımcı olabilmektedir. Alan yazında da öğrenme süreçlerinde görsel destekli materyallerin kullanılması, öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini kolaylaştıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Kuşçu, 2017; Yilmaz, 2024).

Çizgi romanların eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik çalışmalar, bu materyallerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgisini artırabildiğini ve okuma-anlama süreçlerini destekleyebildiğini göstermektedir (Brenna, 2012; Golding & Verrier, 2021). Ayrıca görsellerle desteklenen anlatım biçiminin öğrencilerin metni daha kolay anlamalarına katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Williams, 2008). Bunun yanında görsel ipuçlarının öğrenme materyallerinde kullanılması, öğrencilerin bağlamı daha kolay anlamalarına yardımcı olabilmekte ve öğrenme sürecindeki bilişsel yükü azaltabilmektedir (Apostolou & Linardatos, 2023; Du & Tang, 2025; Moon & Ryu, 2021). Bu durum özellikle dil bariyerlerinin yoğun olduğu öğrenme ortamlarında daha da önem kazanmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen çizgi roman materyalinde de görseller, yazma çalışmaları ve kelime etkinlikleri birlikte kullanılarak öğrencilerin hem görsel hem de metinsel ipuçlarından yararlanarak öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen çizgi roman temelli materyalin, göçmenlere yönelik temel okuryazarlık öğretiminde destekleyici bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Görsel ve metinsel unsurları bir araya getiren bu tür materyaller, özellikle başlangıç düzeyindeki öğreniciler için öğrenmeyi daha anlaşılır ve ilgi çekici hale getirebilir. Ayrıca geliştirilen çizgi roman materyali, okuryazarlık öğretiminde kullanılan geleneksel metin ağırlıklı materyallere alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Görsel anlatımın metinle birlikte kullanılması, öğrenicilerin dil birimlerini daha somut bir bağlam içinde görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum özellikle yeni bir dil öğrenen bireylerin kelime ve anlam ilişkilerini daha kolay kurmalarına katkı sağlayabilir. Bu yönüyle çizgi roman temelli materyaller, okuryazarlık öğretiminde öğrenmeyi destekleyen tamamlayıcı öğretim araçları arasında değerlendirilebilir.

Gelecek araştırmalarda çizgi roman temelli materyallerin farklı öğrenme ortamlarında uygulanarak öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerinin uygulamalı çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies, 21*(2), 166–191. https://doi.org/10.1093/jrs/fen016

Apostolou, D., & Linardatos, G. (2023). Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case. *Applied Sciences, 13*(13), 7896. https://doi.org/10.3390/app13137896

Brenna, B. (2012). How graphic novels support reading comprehension strategy development in children. *Literacy, 47*(2), 88–94. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00655.x

Burns, A., & Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly, 44*(3), 409–419. https://www.jstor.org/stable/27896739

Clark, E. E. (2017). Are comics effective materials for teaching ELLs? A literature review on graphic media for L2 instruction. *International E-Journal of Advances in Education, 3*(8), 298–309.

Cope, B., Kalantzis, M., & Abrams, S. S. (2017). Meaning-making and learning in the era of digital text. In F. Serafini & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times* (pp. 35–49). Teachers College Press.

Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 987–1015. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492

Du, L., Tang, X., & Wang, J. (2025). Different types of textual cues in educational animations: Effect on science learning outcomes, cognitive load, and self-efficacy among elementary students. *Education and Information Technologies, 30*(3), 3573–3596. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12929-z

Dumancı, V., & Gür, C. (2022). Türkiye'de göç, entegrasyon ve eğitim hakkına erişim üzerine bir değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10*(1), 29–44. https://izlik.org/JA92AH36NL

Frey, N., & Fisher, D. (2008). *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press.

Humphries, A., Smith, C., & Choi, J. (2024). Beyond language barriers: One educator's tale of nurturing critical literacy success in refugee-background adult learners. *Australian Journal of Adult Learning, 64*(3), 467–482.

Golding, S., & Verrier, D. (2021). Teaching people to read comics: The impact of a visual literacy intervention on comprehension of educational comics. *Journal of Graphic Novels and Comics, 12*(5), 824–836. https://doi.org/10.1080/21504857.2020.1786419

İlhan, G. O., Kaba, G., & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences, 3*(1), 161–179.

İlhan, G., & Oruç, Ş. (2019). Comic books use in social studies lesson: Texas history. *Education and Science, 44*(198), 327–341.

İlhan, G. O., Tekin, E., & Özdemir, F. (2026). Sustainable Development Goals-Oriented Project: Teachers' Digital Comics on Quality Education and Environmental Issues. *Sustainability*, *18*(4), 1770. https://doi.org/10.3390/su18041770

Kaba, G., Şin, M., & İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: Etkin vatandaş Bilge. *Journal of Academic Social Science Studies, 13*(83).

Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. https://doi.org/10.16992/ASOS.12106

Lazarinis, F., Mazaraki, A., Verykios, V. S., & Panagiotakopoulos, C. (2015). E-comics in teaching: Evaluating and using comic strip creator tools for educational purposes. In *2015 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (pp. 305–309). IEEE.

Maddox, B. (2008). What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development, 9*(2), 185–206. https://doi.org/10.1080/14649880802078736

McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher, 61*(1), 85–88. https://doi.org/10.1598/RT.61.1.9

Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies, 8*(30), 41–66. https://doi.org/10.31455/asya.1574908

Moon, J., & Ryu, J. (2021). The effects of social and cognitive cues on learning comprehension, eye-gaze pattern, and cognitive load in video instruction. *Journal of Computing in Higher Education, 33*(1), 39–63. https://doi.org/10.1007/s12528-020-09255-x

Pekkolay, S. (2022). The importance of literacy. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 10*(1), 6–8. https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i01.002

Suna, E., Çelik, Z., Ağar, M., Eroğlu, E., & Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul University Journal of Sociology, 41*(2), 381–407. https://izlik.org/JA37ZB47PS

Tekin, E., & İlhan, G. O. (2025). The use of digital comics in foreign language teaching: Experiences of Erasmus students. *European Journal of Education, 60*(2). https://doi.org/10.1111/ejed.70090

Williams, R. M. C. (2008). Image, text, and story: Comics and graphic novels in the classroom. *Art Education, 61*(6), 13–19. https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11652072

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

Yilmaz, A. E. (2024). Görsel öğrenme aracı olarak infografikler: Eğitimdeki rolü ve önemi. *The Journal of Open Learning and Distance Education, 3*, 12–18. https://doi.org/10.5281/zenodo.14576194

UNESCO. (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. https://doi.org/10.54676/XDZD4287

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ORTAK YAZILI SINAV SENARYOLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARI AÇISINDAN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ: 2024-2025 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI ÖRNEĞİ

CONTENT VALIDITY OF THE UPPER SECONDARY MATHEMATICS COURSE COMMON WRITTEN EXAM SCENARIOS IN TERMS OF CURRICULA: THE CASE OF 2024-2025 ACADEMIC YEAR

Fikret CİHAN[1]

[1]**Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8783-4136**

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) matematik dersi, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı 1. ve 2. dönem 1. ve 2. ortak yazılı sınav senaryolarının öğretim programları açısından kapsam geçerliliğini incelemektir. 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, hazırlık ve 9. sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur. 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında 10., 11., ve 12. sınıflarda ise 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı okutulmaya devam etmiştir. Bu yüzden bu çalışmada 9. sınıf senaryolarının kapsam geçerliliği 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına, 10., 11., ve 12. sınıf senaryoları ise 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri konu soru dağılım tablolarındaki 88 yazılı sınav senaryosundan ve bu iki öğretim programından elde edilerek karşılaştırmalı durum analizi yapılmıştır. Bunun için senaryolardaki öğrenme çıktıları (kazanımlar) ile öğretim programlarındaki öğrenme çıktıları (kazanımlar) karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 2024-2025 eğitim ve öğretim yılındaki ortaöğretim matematik dersi sınav senaryolarındaki öğrenme çıktıları, öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının yaklaşık %91'ini karşılamaktadır. Bu sonuçtan hareketle matematik dersi sınav senaryolarının büyük ölçüde kapsam geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir. Sınıf bazlı düşünüldüğünde 9. sınıflar için %100'lük, 10. sınıflar için yaklaşık %93'lük, 11. sınıflar için yaklaşık %86'lık ve 12. sınıflar için ise yaklaşık %88'lik bir örtüşme söz konusudur. Buradan tüm sınıf düzeylerinde büyük bir örtüşme olduğu görülmekte olup senaryolardaki öğrenme çıktıları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin tam olarak örtüştüğü görülmektedir. Bu yıl ile birlikte önümüzdeki yıllarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin diğer sınıf düzeylerinde de uygulanmaya başlamasıyla birlikte tüm sınıf düzeylerinde tam bir örtüşme olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla bu örtüşmeler öğrencilerin sınav hazırbulunuşluklarına ve onların öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin daha nesnel biçimde ölçülmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Kapsam Geçerliliği, Ortak Yazılı Sınav, Ortaöğretim Matematik Dersi, Öğretim Programı, Senaryolar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Abstract

This study aims to examine the content validity of the first and second common written exam scenarios for upper secondary (9th, 10th, 11th, and 12th grades) mathematics courses during the 2024-2025 academic year, 1st and 2nd semesters, in terms of the curricula. Starting from the 2024-2025 academic year, the Türkiye Century Education Model 2024 Upper Secondary Mathematics Curriculum has been implemented at the preparatory and 9th grade levels. In the 2024-2025 academic year, the 2018 Upper Secondary Mathematics Curriculum continued to be implemented in grades 10, 11, and 12. Therefore, in this study, the content validity of the 9th-grade scenarios was evaluated in accordance with the 2024 Upper Secondary Mathematics Curriculum, while the content validity of the 10th, 11th, and 12th-grade scenarios was evaluated in accordance with the 2018 Upper Secondary Mathematics Curriculum. The research data were obtained from 88 written exam scenarios in the subject question distribution tables and from these two curricula, and a comparative case analysis was conducted. For this purpose, the learning gains in the scenarios were compared with those in the curricula. Descriptive statistics were used in the analysis of the data. According to the research results, the learning gains in the upper secondary mathematics exam scenarios for the 2024-2025 academic year meet approximately 91% of the learning gains in the curricula. Based on this result, it can be said that the mathematics course exam scenarios have a high degree of content validity. When considered on a grade level basis, there is a 100% overlap for 9th graders, approximately 93% for 10th graders, approximately 86% for 11th graders, and approximately 88% for 12th graders. This shows a significant overlap across all grade levels, and the learning gains in the scenarios match the Türkiye Century Education Model one hundred percent. With the implementation of the Türkiye Century Education Model in other grade levels this year and in the years to come, it can be predicted that there will be complete alignment across all grade levels. Therefore, these overlaps can contribute to students' exam readiness and a more objective measurement of their level of achievement in learning gains.

Keywords: Content Validity, Common Written Exam, Upper Secondary Mathematics Course, Curriculum, Scenarios, Türkiye Century Education Model

1. GİRİŞ

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin geçerli olması için öncelikle ölçme araçlarının geçerliliğinin sağlanmış olması gerekmektedir. Geçerlilik türlerinden birisi de kapsam geçerliliğidir (Cronbach ve Meehl, 1955; Cureton, 1951; Kelecioğlu ve Göçer-Şahin, 2014). Kapsam geçerliliği kısaca bir ölçme aracının örneklem yeterliliği olarak ifade edilebilir (Obilor ve Miwari, 2022). Mantıksal geçerlilik veya rasyonel geçerlilik olarak da bilinen kapsam geçerliliği ölçme aracındaki maddelerin öğretim programlarındaki veya ders kitaplarındaki içerikleri yeterli ve uygun şekilde örnekleme derecesi olarak tanımlanabilir (Yibrah vd., 2017). Yani bir ölçme aracının kapsam geçerliliği, o araçtaki toplam maddelerin konu içeriğini ve ölçülecek davranışları örnekleme derecesi ile ölçme aracındaki her bir maddenin ölçülecek davranışı ne derece ölçtüğüne bağlıdır (Karaman vd., 2007). Bir ölçme aracı, ölçülmesi amaçlanan kazanımlardan bir kısmını ölçmüyorsa, ölçülmek istenen kazanımlardan başkaca kazanımları da ölçüyorsa veya bazı kazanımlara diğerlerinden daha fazla ağırlık veriyorsa kapsam geçerliliği tehlikeye girer (Obilor ve Miwari, 2022; Yiğittir ve Çalışkan 2013).

Literatürde Seviye Belirleme Sınavı (Gültekin ve Arhan, 2015; Kelecioğlu vd., 2010; Yiğittir ve Çalışkan 2013), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı (Gültekin ve Arhan, 2015; Uzun ve Kılıçkaya, 2020), Öğrenci Seçme Sınavı (Karaman vd., 2007), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (Gacanoğlu, 2024a, 2024b; Gacanoğlu ve Nakiboğlu, 2022) ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (Başkan ve Alev, 2009) sorularının kapsam geçerliliğinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Gacanoğlu ve Nakiboğlu (2022) çalışmalarında 2019-2021

yıllarında uygulanan Temel Yeterlilik Testi ve Alan Yeterlilik Testi sınavlarındaki kimya test sorularını 2018 yılı Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları açısından analiz ederek sınavın kapsam geçerliliğini konu boyutu açısından değerlendirmişlerdir. Gültekin ve Arhan (2015) ise Seviye Belirleme Sınavı ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavındaki Türkçe dersi sınav sorularını kapsam geçerliliğine göre incelenmişler ve Türkçe sorularının öğretim programına göre kapsam geçerliliğini kısmen sağladığını saptamışlardır.

1.1. Kuramsal Çerçeve ve Araştırma Soruları

Öğretim programları sınavların kapsam geçerliliğinin araştırılabileceği önemli kaynaklardır. Ülkemizde şu an ortaöğretim matematik dersleri için hazırlık ve 9. sınıf düzeyinde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a, 2024b) ve diğer sınıf düzeylerinde (MEB, 2018, 2024a) olmak üzere iki farklı öğretim programı uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] öğrencilerin, öğrenim süreçlerinde girdikleri sınavların kapsam geçerliliğini artırmak için sınav senaryoları yayımlamaktadır (Gacanoğlu, 2025). 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında da ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerindeki matematik dersleri için sınav senaryoları yayımlanmıştır (MEB, 2024c, 2024d, 2025a, 2025b). Bu sınav senaryolarının öğretim programları açısından kapsam geçerliliğine sahip olmaları beklenmektedir.

Literatürde 2023-2024 eğitim ve öğretim yılındaki ortaöğretim kimya dersi ortak sınav senaryolarının kapsam geçerliliğini araştıran bir çalışmaya (Gacanoğlu, 2025) rastlamak mümkündür. Bu çalışmada Gacanoğlu (2025) Anadolu Lisesi kimya dersinin tüm sınıf düzeyleri için hazırlanan ortak sınav senaryolarındaki kazanımların, 2018 yılı Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının ne kadarını kapsadığını araştırmıştır. Ancak matematik dersi ortak yazılı sınav senaryolarının kapsam geçerliliğini inceleyen bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Literatürdeki bu açığı kapatmak amacıyla bu çalışmada ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) matematik dersi, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı 1. ve 2. dönem 1. ve 2. ortak yazılı sınav senaryolarının öğretim programları açısından kapsam geçerliliğinin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

2024-2025 eğitim ve öğretim yılında matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryolar, ilgili öğretim programlarının öğrenme çıktılarını (kazanımlarını) ne ölçüde kapsamaktadır?

2024-2025 eğitim ve öğretim yılında matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryolarda, ilgili öğretim programlarının hangi öğrenme çıktıları (kazanımları) kapsam dışında bırakılmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu nitel araştırma bir karşılaştırmalı durum araştırmasıdır (Bartlett ve Vavrus, 2017). Bu çalışmada MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ODSGM] tarafından 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerindeki matematik dersleri için hazırlanan sınav senaryoları (MEB, 2024c, 2024d, 2025a, 2025b) ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] tarafından hazırlanan ve uygulanan öğretim programları (MEB, 2018, 2024b) karşılaştırıldığından bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları aşağıda verilmiştir. Araştırmanın birincil veri kaynaklarını konu soru dağılım tablolarındaki senaryolar oluşturmaktadır. İkincil veri toplama araçlarını ise ilgili öğretim programları oluşturmaktadır.

2.2.1. Senaryolar

MEB ODSGM 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerindeki matematik dersleri için sınav senaryoları (MEB, 2024c, 2024d, 2025a, 2025b) yayımlamıştır. Sınıf düzeyindeki senaryo sayıları Tablo 1'e yansıtılmıştır.

Tablo 1

Sınıf Düzeyindeki Senaryo Sayıları (MEB, 2024c, 2024d, 2025a, 2025b)

Sınıf Düzeyi	1.Dönem 1.Yazılı Senaryo Sayısı	1.Dönem 2.Yazılı Senaryo Sayısı	2.Dönem 1.Yazılı Senaryo Sayısı	2.Dönem 2.Yazılı Senaryo Sayısı	Toplam
9. sınıf	4	4	1	6	15
10. sınıf	1	6	6	6	19
11. sınıf	5	7	5	5	22
12. sınıf	8	8	8	8	32
Toplam	18	25	20	25	88

Tablo 1'den görüldüğü üzere 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında 9. sınıf düzeyinde 1. dönem 1. ortak yazılı konu soru dağılım tablosunda dört, 1. dönem 2. ortak yazılı konu soru dağılım tablosunda dört, 2. dönem 1. ortak yazılı konu soru dağılım tablosunda (ülke geneli ortak yazılı sınav yapıldığından) bir, 2. dönem 2. ortak yazılı konu soru dağılım tablosunda ise altı senaryo yer almaktadır. Dolayısıyla 9. sınıf düzeyinde toplam 15 senaryo ele alınmıştır. Benzer şekilde Anadolu Liseleri için 10. sınıf düzeyinde 19, 11. sınıf düzeyinde 22 ve 12. sınıf düzeyinde ise 32 senaryo ele alınmıştır. Buradan görüldüğü üzere araştırmada toplamda 88 senaryo incelenmiştir.

Yine Tablo 1'den görüldüğü üzere 1. dönem 1. ortak yazılı için tüm sınıf düzeyleri için toplam 18, 1. dönem 2. ortak yazılı için 25, 2. dönem 1. ortak yazılı için 20 ve 2. dönem 2. ortak yazılı için ise 25 senaryo yayımlanmıştır.

2.2.2. Öğretim Programları

2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren MEB TTKB tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, hazırlık ve 9. sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2024a, 2024b). 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında 10., 11. ve 12. sınıflarda ise 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018, 2024a) okutulmaya devam etmiştir. Tablo 2'de sınıf düzeylerine göre uygulanan öğretim programları verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Düzeylerine Göre Uygulanan Öğretim Programları (MEB, 2018, 2024b)

Sınıf Düzeyi	Uygulanan Öğretim Programı
9. sınıf	TYMM 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b)
10. sınıf	2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)
11. sınıf	2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)
12. sınıf	2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)

Dolayısıyla bu çalışmada 9. sınıf senaryolarının kapsam geçerliliği TYMM 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına, 10., 11., ve 12. sınıf senaryoları ise 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına göre değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Araştırmanın verileri konu soru dağılım tablolarındaki 88 yazılı sınav senaryosundan (MEB, 2024c, 2024d, 2025a, 2025b) ve ilgili öğretim programlarından (MEB, 2018, 2024b) elde edilerek karşılaştırmalı durum analizi yapılmıştır. Senaryolardaki öğrenme çıktıları (kazanımlar) ile ilgili öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının (kazanımların) karşılaştırılmasında frekans ve yüzde gibi betimsel istatistik teknikleri (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2014) kullanılmıştır. 2018 öğretim programındaki *kazanım* ifadesi yerine 2024 öğretim programında *öğrenme çıktısı* ifadesi kullanılmıştır (Cihan ve Doruk, 2024; MEB, 2018, 2024b). Bu çalışmada da bu ayrım göz önünde bulundurulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları "senaryoların kapsam geçerliliği" ve "senaryolarda ölçülen ve ölçülmeyen öğrenme çıktıları (kazanımlar)" olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

3.1. Senaryoların Kapsam Geçerliliği

Bu kısımda "2024-2025 eğitim ve öğretim yılında matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryolar, ilgili öğretim programlarının öğrenme çıktılarını (kazanımlarını) ne ölçüde kapsamaktadır?" araştırma sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Senaryoların sınıf bazlı kapsam geçerliliği Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Senaryoların Kapsam Geçerliliği

Sınıf Düzeyi	Senaryolarda Ölçülen Öğrenme Çıktısı (Kazanım) Sayısı (f)	İlgili Öğretim Programındaki Öğrenme Çıktısı (Kazanım) Sayısı (f)	Kapsam Geçerliliği (%)
9. sınıf	20	20	100
10. sınıf	25	27	93
11. sınıf	24	28	86

12. sınıf	30	34	88
Toplam	99	109	91

Not: Kapsam geçerliliğine ait yüzde değerleri tam kısma yuvarlanmıştır.

Tablo 3'ten görüldüğü üzere 2024-2025 eğitim ve öğretim yılındaki ortaöğretim matematik dersi sınav senaryolarındaki öğrenme çıktıları, öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının yaklaşık %91'ini karşılamaktadır. Buradan hareketle matematik dersi sınav senaryolarının büyük ölçüde kapsam geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir. Sınıf bazlı düşünüldüğünde 9. sınıflar için %100'lük, 10. sınıflar için yaklaşık %93'lük, 11. sınıflar için yaklaşık %86'lık ve 12. sınıflar için ise yaklaşık %88'lik bir örtüşme söz konusudur.

3.2. Senaryolarda Ölçülen ve Ölçülmeyen Öğrenme Çıktıları (Kazanımlar)

Bu kısımda "2024-2025 eğitim ve öğretim yılında matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryolarda, ilgili öğretim programlarının hangi öğrenme çıktıları (kazanımları) kapsam dışında bırakılmıştır?" araştırma sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Senaryolarda ölçülen ve ölçülmeyen öğrenme çıktılarına (kazanımlara) sınıf bazlı olarak aşağıda yer verilmiştir. Öncelikle 9. sınıf senaryolarında ölçülen ve ölçülmeyen öğrenme çıktılarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

9. Sınıf Senaryolarında Ölçülen ve Ölçülmeyen Öğrenme Çıktıları

Sınıf Düzeyi	**Senaryolarda Ölçülen Öğrenme Çıktılarının Kodları**		**Senaryolarda Ölçülmeyen Öğrenme Çıktılarının Kodları**		**İlgili Öğretim Programındaki Öğrenme Çıktılarının Kodları**	
9. sınıf	MAT.9.1.1	MAT.9.1.2	-	-	MAT.9.1.1	MAT.9.1.2
	MAT.9.1.3	MAT.9.1.4	-	-	MAT.9.1.3	MAT.9.1.4
	MAT.9.2.1	MAT.9.2.2	-	-	MAT.9.2.1	MAT.9.2.2
	MAT.9.2.3	MAT.9.3.1	-	-	MAT.9.2.3	MAT.9.3.1
	MAT.9.3.2	MAT.9.3.3	-	-	MAT.9.3.2	MAT.9.3.3
	MAT.9.4.1	MAT.9.5.1	-	-	MAT.9.4.1	MAT.9.5.1
	MAT.9.5.2	MAT.9.5.3	-	-	MAT.9.5.2	MAT.9.5.3
	MAT.9.5.4	MAT.9.5.5	-	-	MAT.9.5.4	MAT.9.5.5
	MAT.9.6.1	MAT.9.6.2	-	-	MAT.9.6.1	MAT.9.6.2
	MAT.9.7.1	MAT.9.7.2	-	-	MAT.9.7.1	MAT.9.7.2

Tablo 4'ten görüldüğü üzere 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında 9. sınıf matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryolarda, ilgili öğretim programının hiçbir öğrenme çıktısı kapsam dışında bırakılmamıştır. 10. sınıf senaryolarında ölçülen ve ölçülmeyen kazanımlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

10. Sınıf Senaryolarında Ölçülen ve Ölçülmeyen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Senaryolarda Ölçülen Kazanımların Kodları		Senaryolarda Ölçülmeyen Kazanımların Kodları		İlgili Öğretim Programındaki Kazanımların Kodları	
10. sınıf	10.1.1.1	10.1.1.2	-	-	10.1.1.1	10.1.1.2
	10.1.1.3	10.1.1.4	-	-	10.1.1.3	10.1.1.4
	10.1.1.5	10.1.1.6	-	-	10.1.1.5	10.1.1.6
	-	10.1.2.2	10.1.2.1	-	10.1.2.1	10.1.2.2
	10.2.1.1	10.2.1.2	-	-	10.2.1.1	10.2.1.2
	10.2.1.3	10.2.1.4	-	-	10.2.1.3	10.2.1.4
	10.2.2.1	10.2.2.2	-	-	10.2.2.1	10.2.2.2
	10.2.2.3	10.3.1.1	-	-	10.2.2.3	10.3.1.1
	10.3.1.2	-	-	10.3.2.1	10.3.1.2	10.3.2.1
	10.3.2.2	10.4.1.1	-	-	10.3.2.2	10.4.1.1
	10.4.1.2	10.4.1.3	-	-	10.4.1.2	10.4.1.3
	10.4.1.4	10.5.1.1	-	-	10.4.1.4	10.5.1.1
	10.5.2.1	10.5.3.1	-	-	10.5.2.1	10.5.3.1
	10.6.1.1		-	-	10.6.1.1	

Tablo 5'ten görüldüğü üzere 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Anadolu Lisesi 10. sınıf matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryoların hiçbirinde, ilgili öğretim programının 10.1.2.1 ve 10.3.2.1 kodlu kazanımlarına yer verilmemiştir. Bu kazanımlar "10.1.2.1. Örnek uzay, deney, çıktı, bir olayın tümleyeni, kesin olay, imkânsız olay, ayrık olay ve ayrık olmayan olay kavramlarını açıklar" (MEB, 2018, s.27) ve "10.3.2.1. Bir polinomu çarpanlarına ayırır" (MEB, 2018, s.29) kazanımlarıdır.

Diğer bütün kazanımlar senaryoların kapsamı dâhilindedir. 11. sınıf senaryolarında ölçülen ve ölçülmeyen kazanımlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

11. Sınıf Senaryolarında Ölçülen ve Ölçülmeyen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Senaryolarda Ölçülen Kazanımların Kodları		Senaryolarda Ölçülmeyen Kazanımların Kodları		İlgili Öğretim Programındaki Kazanımların Kodları	
11. sınıf	11.1.1.1	11.1.1.2	-	-	11.1.1.1	11.1.1.2
	11.1.2.1	11.1.2.2	-	-	11.1.2.1	11.1.2.2
	11.1.2.3	11.1.2.4	-	-	11.1.2.3	11.1.2.4

	11.1.2.5	11.2.1.1	-	-	11.1.2.5	11.2.1.1
	11.2.1.2	11.2.1.3	-	-	11.2.1.2	11.2.1.3
	11.2.1.4	11.3.1.1	-	-	11.2.1.4	11.3.1.1
	11.3.2.1	-	-	11.3.2.2	11.3.2.1	11.3.2.2
	-	11.4.1.1	11.3.3.1	-	11.3.3.1	11.4.1.1
	11.4.2.1	11.4.2.2	-	-	11.4.2.1	11.4.2.2
	-	11.5.1.2	11.5.1.1	-	11.5.1.1	11.5.1.2
	11.5.2.1	11.5.3.1	-	-	11.5.2.1	11.5.3.1
	11.5.4.1	11.6.1.1	-	-	11.5.4.1	11.6.1.1
	11.7.1.1	11.7.1.2	-	-	11.7.1.1	11.7.1.2
	11.7.1.3	-	-	11.7.2.1	11.7.1.3	11.7.2.1

Tablo 6'dan görüldüğü üzere 11. sınıf matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryoların hiçbirinde, ilgili öğretim programının 11.3.2.2, 11.3.1.1, 11.5.1.1 ve 11.7.2.1 kodlu kazanımlarına yer verilmemiştir. Bu kazanımlar aşağıda sunulmuştur.

"11.3.2.2. İkinci dereceden fonksiyonlarla modellenebilen problemleri çözer" (MEB, 2018, s.34).

"11.3.3.1. Bir fonksiyonun grafiğinden, dönüşümler yardımı ile yeni fonksiyon grafikleri çizer" (MEB, 2018, s.34).

"11.5.1.1. Çemberde teğet, kiriş, çap, yay ve kesen kavramlarını açıklar" (MEB, 2018, s.35).

"11.7.2.1. Deneysel olasılık ile teorik olasılığı ilişkilendirir" (MEB, 2018, s.36).

Diğer bütün kazanımlar senaryoların kapsamına dâhil edilmiştir. 12. sınıf senaryolarında ölçülen ve ölçülmeyen kazanımlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

12. Sınıf Senaryolarında Ölçülen ve Ölçülmeyen Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	**Senaryolarda Ölçülen Kazanımların Kodları**		**Senaryolarda Ölçülmeyen Kazanımların Kodları**		**İlgili Öğretim Programındaki Kazanımların Kodları**	
12. sınıf	12.1.1.1	12.1.2.1	-	-	12.1.1.1	12.1.2.1
	12.1.2.2	12.1.2.3	-	-	12.1.2.2	12.1.2.3
	12.1.3.1	12.1.3.2	-	-	12.1.3.1	12.1.3.2
	12.2.1.1	12.2.1.2	-	-	12.2.1.1	12.2.1.2
	12.2.1.3	12.2.1.4	-	-	12.2.1.3	12.2.1.4
	12.3.1.1	12.3.1.2	-	-	12.3.1.1	12.3.1.2

12.3.2.1	12.4.1.1	-	-	12.3.2.1	12.4.1.1
12.4.1.2	-	-	12.5.1.1	12.4.1.2	12.5.1.1
-	-	12.5.1.2	12.5.1.3	12.5.1.2	11.5.1.3
12.5.2.1	12.5.2.2	-	-	12.5.2.1	12.5.2.2
12.5.2.3	12.5.2.4	-	-	12.5.2.3	12.5.2.4
12.5.3.1	12.5.3.2	-	-	12.5.3.1	12.5.3.2
12.5.3.3	12.5.3.4	-	-	12.5.3.3	12.5.3.4
12.6.1.1	12.6.1.2	-	-	12.6.1.1	12.6.1.2
12.6.2.1	12.6.2.2	-	-	12.6.2.1	12.6.2.2
12.6.2.3	12.6.2.4	-	-	12.6.2.3	12.6.2.4
12.7.1.1	-	-	12.7.1.2	12.7.1.1	12.7.1.2

Tablo 7'den görüldüğü üzere 12. sınıf matematik dersi konu soru dağılım tablolarındaki senaryoların hiçbirinde, ilgili öğretim programının 12.5.1.1, 12.5.1.2, 12.5.1.3 ve 12.7.1.2 kodlu kazanımlarına yer verilmemiştir. Diğer bütün kazanımlar senaryolar kapsamındadır. Bu kazanımlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

"12.5.1.1. Bir fonksiyonun bir noktadaki limiti, soldan limit ve sağdan limit kavramlarını açıklar" (MEB, 2018, s.39).

"12.5.1.2. Limit ile ilgili özellikleri belirterek uygulamalar yapar" (MEB, 2018, s.39).

"12.5.1.3. Bir fonksiyonun bir noktadaki sürekliliğini açıklar" (MEB, 2018, s.39).

"12.7.1.2. Denklemleri verilen doğru ile çemberin birbirine göre durumlarını belirleyerek işlemler yapar" (MEB, 2018, s.41).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre 2024-2025 eğitim ve öğretim yılındaki ortaöğretim matematik dersi sınav senaryolarındaki öğrenme çıktıları, öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının yaklaşık %91'ini karşılamaktadır. Yani senaryolar ile, ilgili öğretim programları büyük bir örtüşmeye sahiptir. Buradan hareketle matematik dersi sınav senaryolarının büyük ölçüde kapsam geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Gacanoğlu'nun (2025) çalışmasının sonuçları da kimya dersi sınav senaryoları ile 2018 öğretim programı kazanımlarının örtüşme oranının %79 olduğunu dolayısıyla senaryoların kapsam geçerliliğini önemli ölçüde sağladığını ortaya koymuştur.

Sınıf bazlı sonuçlar; Anadolu Lisesi 9. sınıfları için %100'lük, 10. sınıfları için yaklaşık %93'lük, 11. sınıfları için yaklaşık %86'lık ve 12. sınıfları için ise yaklaşık %88'lik bir örtüşme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani 2024-2025 eğitim ve öğretim yılındaki ortaöğretim matematik dersinin tüm sınıf düzeyleri için senaryolar ile ilgili öğretim programlarının büyük bir örtüşmeye sahip olduğu görülmekte olup senaryolardaki öğrenme çıktıları ile TYMM'nin tam olarak örtüştüğü görülmektedir. 2018 öğretim programının uygulandığı 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki senaryoların kapsamına dâhil edilmeyen toplam 10 kazanımın nitelikleri Marzano Taksonomisi'ne (Marzano ve Kendall, 2007) göre incelendiğinde bu 10 kazanımın üst

bilişsel sistem düzeyindeki kazanımlar olmadığı görülmektedir. Fakat yine de bu kazanımların neden senaryolara dâhil edilmediği öğrenciler, öğretmenler veya okul yöneticileri için merak konusu olabilir. Senaryo kapsamına alınmayan kazanımların kapsam dışında bırakılmasının pedagojik nedenlerinin açıklanması eğitim ve öğretim paydaşları için fayda sağlayabilir. Ancak bu yıl ile birlikte önümüzdeki yıllarda TYMM'nin diğer sınıf düzeylerinde de uygulanmaya başlamasıyla birlikte tüm sınıf düzeylerinde tam bir örtüşme olacağı da öngörülebilir. Dolayısıyla bu örtüşmeler öğrencilerin sınav hazırbulunuşluklarına ve onların öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin daha nesnel biçimde ölçülmesine katkı sağlayabilir.

5. KAYNAKLAR

Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.

Başkan, Z., & Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 29-49. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/5675/makaleler/6/1/arastirmax-kamu-personeli-secme-sinavinda-kpss-cikan-sorularin-ogretmenlik-meslek-derslerine-gore-kapsam-gecerligi.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Yayınları.

Cihan, F., & Doruk, M. (2024). 2024 Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının SOLO Taksonomisi ve Bilişsel İstem Düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(3), 144-157. https://doi.org/10.29065/usakead.1511690

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, *52*(4), 281-302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Cureton, E. E. (1951).Validity. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (1st ed., pp. 621-694). American Council on Education.

Gacanoğlu, Ş. (2024a). 2019-2023 yılları Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarında yer alan kimya ve biyoloji testi sorularının kapsam geçerliliği açısından karşılaştırılması. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *9*(1), 57-86. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1453003

Gacanoğlu, Ş. (2024b). 2024 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınav sorularının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi ve ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin 2024 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavında yer alan kimya testi sorularına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *9*(2), 87-106. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1541249

Gacanoğlu, Ş. (2025). Ortaöğretim kimya dersi ortak sınav senaryolarının kapsam geçerliliği: 2023-2024 örneği. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *10*(1), 93-120. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1655327

Gacanoğlu, Ş., & Nakiboğlu, C. (2022). Yükseköğretim Kurumları Sınavında yer alan kimya sorularının 2018 yılı Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımlarına göre analizi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *7*(2), 217-242. https://doi.org/10.37995/jotcsc.1165863

Gültekin, İ., & Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(206), 69-96. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/406110

Karaman, İ., Sömez, E., & Dilber, R. (2007). 2006-Öğrenci Seçme Sınavı'nda çıkmış olan fizik sorularının kapsam geçerliğinin analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 79-110. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31575

Kelecioğlu, H., Atalay, K., & Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavı 7. sınıf matematik alt testinin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *1*(1), 37-43. https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/article/77252

Kelecioğlu, H., & Göçer-Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *5*(2), 1-11. https://doi.org/10.21031/epod.41706

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2000). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343 adresinden 27.01.2019 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Genelge 2024/54* (16.08.2024). MEB Özel Kalem Müdürlüğü. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf adresinden 15.09.2025 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1991 adresinden 04.07.2025 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). *1. dönem konu soru dağılım tabloları (2024-2025)*. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/www/1-donem-konu-soru-dagilim-tablolari-2024-2025/icerik/1265 adresinden 15.09.2025 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024d). *2024-2025 eğitim öğretim yılı 1.dönem 1. yazılı sınavlar (ülke geneli ortak) kılavuzu*. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/www/ulke-geneli-ortak-yazili-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimlandi/icerik/1313 adresinden 15.09.2025 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). *2. dönem konu soru dağılım tabloları (2024-2025)*. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/www/2-donem-konu-soru-dagilim-tablolari-2024-2025/icerik/1401 adresinden 15.09.2025 tarihinde erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025b). *2024-2025 eğitim öğretim yılı 2. dönem 1. yazılı sınavlar (ülke geneli ortak) kılavuzu*. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/10144611_06111515_2025martkilavuz.pdf adresinden 15.09.2025 tarihinde erişildi.

Obilor, E. I., & Miwari, G. U. (2022). Content validity in educational assessment. *International Journal of Innovative Education Research*, *10*(2), 57-69. https://www.seahipublications.org/wp-content/uploads/2024/12/IJIER-J-7-2022.pdf

Uzun, A., & Kılıçkaya, F. (2020). TEOG (TEPSE) English test: Content validity and teachers' views. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *9*(3), 680-708. https://doi.org/10.14686/buefad.732132

Yibrah, M., Devadhi, J., & Nelson, D. (2017). Assessing content validity of the EGSEC English examinations. *International Journal of Innovations in TESOL and Applied Linguistics*, *3*(1), 2454-6887.

Yiğittir, S., & Çalışkan, H. (2013). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(197), 145-157. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/406567

ISI VE SICAKLIK KONUSUNDA KAVRAM KARİKATÜRÜ, TGA VE DİJİTAL İÇERİKLERİN KULLANILMASININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Bilge TÜRK[1], Ayşe SERT ÇIBIK[2]

[1]Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB, Fen Eğitimi, 0009-0000-4965-4257

[2] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Eğitimi, 0000-0001-9648-3593

Bu çalışmada, ısı ve sıcaklık konusunda Kavram Karikatürü, TGA, Dijital İçeriklerden oluşan görsele dayalı öğretim uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çamlıdere ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 5.sınıfında öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın yöntemi nicel araştırmalardan tek gruplu ön-test son-test deneysel desen türüne tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma grubuna her konu başında ön test niteliğinde öğrenme çıktıları ve öğrenme yöntemlerine yönelik görsel okuryazarlık becerisi gerektiren sorulardan oluşan çalışma kağıtları uygulanmıştır. Deneysel işlem olarak ısı ve sıcaklık konusu görsele dayalı öğretim uygulamalarından Kavram Karikatürü, TGA, Dijital İçerikler (Hikâye, görsel, video, animasyon, simülasyon, Web 2.0 araçları) kullanılarak hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Öğrenme-öğretme uygulamasından sonra son-test kapsamında aynı çalışma kağıtları tekrar uygulanmıştır. Toplam 3 hafta süren uygulamada 3 farklı çalışma kağıdı ön-test son-test olarak uygulanmış bir öğrenciden toplam 6 çalışma kağıdı toplanmıştır. Çalışma kağıtlarının değerlendirilmesi için çalışma kağıdı değerlendirme ölçekleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışma kağıtlarında yer alan doğru yanıtlara “1 puan”, yanlış ve boş yanıtlara “0 puan” verilmiştir. Bu puanlar üzerinden her öğrenci için başarı yüzdesi hesaplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ölçme değerlendirme yönetmeliğindeki bilgiler doğrultusunda çalışma kağıtlarına %100 ve %85 arası doğru yanıt verenler çok iyi, %84 ve %70 arası doğru yanıt verenler iyi, %69 ve %50 arası doğru yanıt verenler yeterli, %50’nin altında doğru yanıt verenler geliştirilmeli öğrenme düzeyinde değerlendirilmiştir. Çalışma kağıtlarından elde edilen veriler betimsel analiz ve bağımlı örneklemler için t-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin uygulamalar öncesi görsel okuryazarlık beceri düzeyleri ile görsele dayalı öğretim uygulamaları ile işlenen dersler sonundaki görsel okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Uygulamalar öncesinde öğrenme düzeyleri *yeterli* ve *geliştirilmeli* olan öğrencilerin uygulamalar sonrasında *iyi* ve *çok iyi* öğrenme düzeylerine geçtiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimler: Isı ve Sıcaklık, TGA, Kavram Karikatürü, Dijital İçerikler, Görsel Okuryazarlık Becerisi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mine Kübra EROL[1], Hülya KADIOĞLU[2]

[1]Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi, kubra.erol@std.yildiz.edu.tr, 0009-0006-4225-131X

[2]Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi, kadiogluhulya@gmail.com, 0000-0002-9832-2758

Özet

Akademik motivasyonsuzluk; bireyin öğrenme etkinlikleri ile bu etkinliklerin sonuçları arasında bir bağ kuramaması, kendini akademik olarak yetersiz hissetmesi ve derse katılım arzusunda yaşadığı eksiklik olarak tanımlanmaktadır Bu kapsamda çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 202 ortaokul öğrencisi (6,7 ve 8.sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlama çalışması İlter (2019) tarafından yapılan "Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek; Çaba İnancı, Yetenek İnancı, Görev Özellikleri ve Görev Değeri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve sonuçlar raporlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler, Tek Örneklem t-testi, İlişkisiz Örneklemler t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Normallik varsayımlarının karşılanmadığı değişkenlerde ise parametrik olmayan testlerden (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının orta düzeyin anlamlı düzeyde altında olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik motivasyonsuzluklarının Çaba İnancı ve Yetenek İnancı boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından motivasyonsuzluk düzeyleri incelendiğinde, erkek ve kız öğrenciler arasında aritmetik ortalamalar bakımından farklılıklar gözlemlense de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveyn eğitim seviyesi ve çalışma durumu açısından yapılan analizlerde de öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan incelemelerde, 8. sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluklarının diğer kademelerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik motivasyonsuzluklarının sebepleri olarak Çaba İnancı ve Yetenek İnancı boyutları daha öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın devamı olarak, matematik dersine yönelik akademik motivasyonsuzluğa etki eden faktörlerin nedenlerini incelemek amacıyla yürütülen nitel araştırma süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik Motivasyonsuzluk, Matematik Eğitimi, Ortaokul Öğrencileri, Sınıf Düzeyi.

ANALYSIS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' LEVELS OF ACADEMIC AMOTIVATION TOWARD MATHEMATICS CLASSES

Abstract

Academic amotivation is defined as an individual's inability to establish a connection between learning activities and their outcomes, feeling academically inadequate, and experiencing a lack of desire to participate in class. Within this scope, the aim of this study is to determine the levels of academic amotivation toward mathematics among middle school students and to examine these levels in terms of various socio-demographic variables. To this end, the study was conducted using a survey design, one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of a total of 202 middle school students (6th, 7th, and 8th grades) attending a public middle school in the Beyoğlu district of Istanbul during the 2025-2026 academic year, selected using an appropriate sampling method. The research data were obtained using the "Academic Amotivation Scale" developed by Legault, Green-Demers, and Pelletier (2006) and adapted into Turkish by İlter (2019). The scale consists of four subscales: Effort Belief, Ability Belief, Task Attributes, and Task Value. The data obtained were analyzed using the SPSS program, and the results were reported. The data obtained were analyzed using descriptive statistics, the One-Sample t-test, the Independent Samples t-test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). Nonparametric tests (Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H) were used for variables that did not meet the normality assumptions. According to the findings, students' amotivation scores were found to be significantly below the average level. When the sub-dimensions were examined, it was determined that students' academic amotivation towards mathematics was higher in the Effort Belief and Ability Belief dimensions. When amotivation levels were examined in terms of the gender variable, although differences were observed between male and female students in terms of arithmetic means, this difference was found to be statistically insignificant. Analyses conducted in terms of parental education level and employment status also revealed no significant difference in students' levels of amotivation. Investigations based on grade level found that 8th grade students' amotivation was significantly higher than that of other grades. According to these results, the dimensions of Effort Belief and Ability Belief stand out as the reasons for middle school students' academic amotivation towards mathematics. As a continuation of this research, the qualitative research process is ongoing to examine the reasons for the factors affecting academic amotivation towards mathematics.

Keywords: Academic Amotivation, Mathematics Education, Middle School Students, Grade Level.

ÇOKLU TEMSİLE DAYALI ÖĞRETİM VE MATEMATİK PERFORMANSI: TÜRKİYE'DE YÜRÜTÜLEN TEZLERİN META-ANALİZİ

MULTIPLE REPRESENTATION-BASED INSTRUCTION AND MATHEMATICAL PERFORMANCE: A META-ANALYSIS OF THESES CONDUCTED IN TÜRKİYE

Sedat TURGUT[1]

[1]**Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, 0000-0002-6612-9320**

Özet

Matematiksel kavramların doğrudan gözlemlenebilir olmaması, bu kavramların anlamlandırılmasında grafik, tablo, sembol, şekil ve sözel açıklamalar gibi farklı temsil biçimlerinin bir arada kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çoklu temsiller matematiksel düşüncenin yapılandırılmasında ve kavramsal anlamanın desteklenmesinde önemli bir öğretim bileşeni olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yürütülen lisansüstü tez çalışmalarına bağlı olarak çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin öğrencilerin matematik performansına etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu kapsamda, bireysel çalışmalardan elde edilen bulgular birleştirilerek bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Veriler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında belirlenen anahtar kelimeler aracılığıyla yürütülen taramalar sonucunda elde edilmiştir. Toplam 50 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Belirlenen dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda, 13 tezin meta-analizi yapılmış ve bu tezlere ilişkin 16 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Analizler, Comprehensive Meta Analysis programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Hedges's g katsayısı kullanılmış ve güven düzeyi %95 olarak kabul edilmiştir. Rastgele etki modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü .099 standart hata ile 1.076 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğünün pozitif olması, işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin öğrencilerin matematik performansı üzerinde güçlü düzeyde ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çoklu temsile dayalı öğretimin etkisinin uygulama süresi ve örneklemdeki cinsiyet oranı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çoklu temsil, matematik performansı, meta-analiz

Abstract

Because mathematical concepts cannot be directly observed, their meaningful interpretation often requires the coordinated use of different forms of representation such as graphs, tables, symbols, figures, and verbal explanations. This study examines the effect of multiple representation-based mathematics instruction on students' mathematical performance using a meta-analysis of postgraduate theses conducted in Turkey. In this context, findings from individual studies were combined through meta-analysis. The data were obtained through keyword searches in the Council of Higher Education National Thesis Center database. In total, 50 postgraduate theses were identified. Following the predefined inclusion criteria, 13 of these theses were included in the meta-analysis, and 16 effect sizes were calculated. Analyses were conducted using the Comprehensive Meta-Analysis software. Hedges's g coefficient was used to calculate effect sizes, and a 95% confidence interval was adopted. The pooled effect size estimated under the random-effects model was 1.076 with a standard error of .099. The positive value of the pooled effect size indicates that the intervention effect was in favor of the experimental group. This finding suggests that multiple representation-based mathematics instruction has a strong and positive effect on students' mathematical performance. The analysis revealed that the effect of multiple representation-based teaching did not differ significantly with respect to the implementation period or the gender composition of the sample.

Keywords: Multiple representation, mathematics performance, meta-analysis

1. GİRİŞ

Matematiksel etkinlikler temsiller aracılığıyla gerçekleşir, çünkü matematiksel nesneler temsil biçimlerinden bağımsız olarak doğrudan deneyimlenebilir ya da kavranabilir değildir (Duval, 2006). Bu bağlamda, matematiksel nesnelerin farklı yönlerini görünür kılmak çoğu durumda birden fazla temsil biçiminin kullanılmasını gerektirir (Goldin & Shteingold, 2001). Dolayısıyla, matematiksel nesnelerin çoklu temsillerle ifade edilmesi, matematiksel anlamlandırma süreci açısından kritik bir öneme sahiptir (Duval, 2006; Elia vd., 2007). Bu çerçevede, çoklu temsiller; resimler, grafikler, semboller, çizimler ve yazılı ifadeler gibi farklı temsil biçimlerinin bütüncül kullanımını içeren ve bu yolla içsel matematiksel kavram ve düşüncelerin dışsallaştırmasını sağlayan bir araçtır (Morrow-Leong vd., 2020). Bu araç, öğrencilerin matematiksel kavramların karmaşık ve soyut anlamlarını kavramalarını sağlayarak, matematik eğitiminde merkezi bir rol üstlenmektedir (Elia vd., 2007).

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000), temsillerin öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmalarında ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmalarında temel bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır. Temsillerin bağımsız bir öğrenme konusu değil, matematiksel anlamın inşasını derinleştiren bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, çoklu temsillerin öğretim sürecine bütüncül biçimde entegre edilmesi, öğrencilerin düşünsel örgütlenmelerini destekleyen temel bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Benzer biçimde, NCTM (2000), öğrencilerin matematiksel kavramların farklı yönlerini anlamlandırabilmeleri için bilgiyi çeşitli biçimlerde edinmeleri ve bu süreçte çoklu temsilleri kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin matematiksel kavramları birden fazla temsil biçimiyle sunmaları teşvik edilmektedir.

Matematiksel düşüncenin temsili, problem çözme sürecinin önemli bir bileşenidir. NCTM (2000), öğrencilerin fiziksel, sosyal ve matematiksel olguları modelleyebilmek ve yorumlayabilmek için farklı temsilleri etkin biçimde kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin çoklu temsilleri kullanmaları, düşünme esnekliği ve genelleme yapabilme

becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Suh vd., 2008). Ayrıca, öğrencilerin kendi temsillerini kullanmaları, matematik derslerinde etkileşimli ve anlamlı bir öğrenme ortamının oluşumuna katkıda bulunarak sınıf içi matematiksel etkileşimleri zenginleştirmektedir (Imm vd., 2008). Öğrencilere temsiller ile semboller arasındaki ilişkileri kurmaları ve bu ilişkileri anlamlandırmaları için yeterli zaman tanınması, matematiksel anlayışın derinleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Cramer vd., 2008).

Kirwan ve Tobias (2014), her temsil türünün belirli bir bağlamda farklı matematiksel özellikleri ya da ilişkileri öne çıkarma avantajına sahip olduğunu; bu nedenle, hiçbir temsilin tüm durumlarda diğerlerinden üstün olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin tek bir temsile bağımlı kalmadan birden fazla temsili kullanabilme esnekliğini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak, farklı temsiller arasında bağlantı kurabilmek, bir problemin kavramsal yapısına ilişkin derin bir anlayışı yansıtır. Çoklu temsiller kullanan öğretmenler, öğrencilerin problem çözme sürecini kolaylaştırarak kavramsal öğrenmeyi destekler (Kang & Liu, 2018).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bir temsil kendi başına matematiksel anlamı doğrudan iletmez. Anlam, temsil ile matematiksel kavram arasındaki ilişkiyi kurabilme becerisine bağlıdır. Öğrenciler, her yeni temsil ile karşılaştıklarında, onun matematikte nasıl kullanıldığını ve yorumlanacağını öğrenmelidir (Dreher & Kuntze, 2014). Çoklu temsiller, bir yandan matematiksel anlayışın inşasında temel bir gerekliliktir çünkü bu temsillerle esnek bir şekilde başa çıkabilme becerisi, başarılı matematiksel düşünme ve problem çözmenin anahtarı olarak görülmektedir (Acevedo Nistal vd., 2009). Öte yandan, çoklu temsiller matematik öğrenimi açısından zorluklar da yaratabilir. Çoklu temsilleri yorumlamak, aralarındaki bağlantıları fark etmek ve geçiş yapmak karmaşık görevlerdir. Bununla birlikte, bu zorluklara rağmen, temsillerden etkin bir biçimde yararlanmak öğrenme süreci için vazgeçilmezdir (Ainsworth, 2006).

Türkiye'de çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin matematik performansı üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda lisansüstü tez çalışması yürütülmüştür. Ancak bu çalışmaların bağımsız biçimde gerçekleştirilmiş olması ve farklı sonuçlara ulaşmaları, alan yazında bütüncül bir sonuca ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu durum, çoklu temsile dayalı öğretimin etki düzeyinin belirlenmesini ve bu alandaki araştırma eğilimlerinin sistematik biçimde ortaya konmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, mevcut çalışmaların oluşturduğu bilgi birikimini sentezleyerek daha kapsayıcı ve güvenilir sonuçlar sunacak üst düzey bir meta-analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yürütülen lisansüstü tez çalışmalarına dayalı olarak çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin öğrencilerin matematik performansı üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu meta-analizde, başarı testleri, performans temelli ölçümler ve orantısal akıl yürütme testleri gibi farklı ölçme araçlarından elde edilen veriler matematik performansı kapsamında değerlendirilmiştir. Söz konusu ölçme araçları, öğrencilerin matematiksel anlama, düşünme ve problem çözme düzeylerinin çeşitli boyutlarda değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmanın yanıt aradığı sorular şu şekildedir:

1) Çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin Türkiye'deki öğrencilerin matematik performansı üzerindeki ortak etkisi ne düzeydedir?
2) Çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin öğrencilerin matematik performansı üzerindeki etkisi, moderatör değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan meta-analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Meta-analiz, aynı konu üzerine yapılmış bağımsız çalışmaların bulgularını istatistiksel olarak birleştirerek genel bir etki büyüklüğü elde etmeyi amaçlar (Borenstein vd., 2009). Bu yöntem, bireysel çalışmaların sınırlılıklarının etkisini azaltarak alan yazındaki bulguların bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak tanır. Bu doğrultuda, belirli bir konuyla ilgili araştırmalar bir araya getirilir ve elde edilen sonuçlar istatistiksel teknikler kullanılarak sentezlenir (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler 2025 yılı Kasım ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, Türkiye'de yürütülmüş ve çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin matematik performansına etkisini inceleyen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "çoklu temsil" ve "multiple representation" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda 50 tez kaydına ulaşılmıştır. Tezler ayrıntılı biçimde incelenerek, çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansına etkisini deneysel olarak araştıran çalışmalar belirlenmiştir. Meta-analize dâhil edilecek tezler, aşağıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak seçilmiştir:

1) Tezler, 2025 yılı ve öncesinde tamamlanmış olmalıdır.
2) Tezler, Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olmalıdır.
3) Tezler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık ya da Türkiye Belge Sağlama Sistemi (TÜBESS) aracılığıyla ulaşılabilir olmalıdır.
4) Tezler, deneysel desende yürütülmüş olmalı ve öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmış olmalıdır.
5) Tezlerde, deney gruplarına çoklu temsile dayalı matematik öğretimi, kontrol gruplarına ise müfredatta belirtilen öğretim yaklaşımları uygulanmış olmalıdır.
6) Tezlerde, deney ve kontrol gruplarına ait örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ya da etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli istatistiksel değerler raporlanmış olmalıdır.
7) Tezlerde kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiş olmalıdır.

Belirtilen ölçütler doğrultusunda 13 lisansüstü tez meta-analize dâhil edilmemiştir. Bir doktora tezinde matematik performansının üç farklı boyutu ele alındığından, bu tez için üç ayrı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Benzer şekilde, bir yüksek lisans tezinde iki deney ve iki kontrol grubu bulunduğundan, bu tez için iki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Böylece 13 tez için 16 etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Kodlanması

Dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda bir kodlama formu geliştirilmiştir. Bu formda tezin yazarı, yılı, türü ile deney ve kontrol gruplarına ait istatistiksel bilgiler (örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma ve p değeri) yer almaktadır. Meta-analize dâhil edilecek tezlere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez kodlanarak karşılaştırılmıştır. Bu yöntemle, çalışmalara ilişkin verilerin doğruluğunun ve analize hatasız biçimde dâhil edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

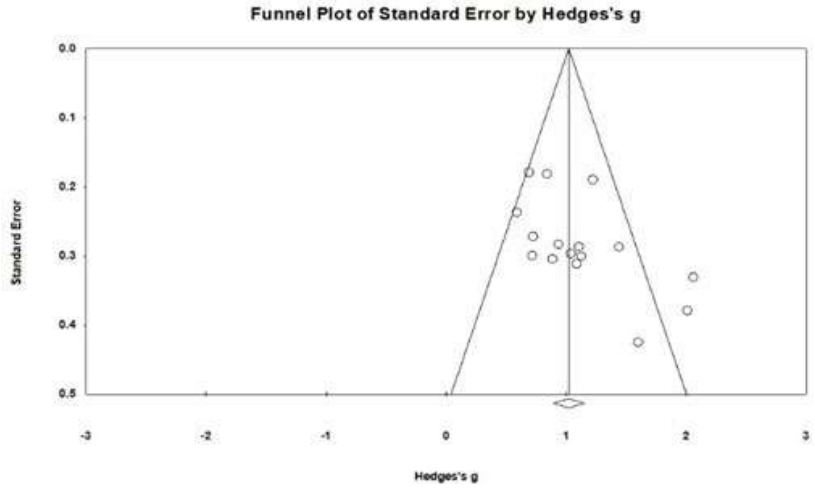
2.4. Verilerin Analizi

Meta-analizlerde çalışmalar arası karşılaştırmayı kolaylaştırmak için etki büyüklüğü kullanılır (Mertens, 2010). Etki büyüklüğü hesaplamasında sabit ve rastgele etki modelleri uygulanır. Sabit etki modeli, tüm çalışmaların aynı evren etki büyüklüğüne sahip olduğunu, rastgele etki modeli ise bu büyüklüğün çalışmalara göre değiştiğini varsayar (Borenstein vd., 2009; Ellis, 2010). Model seçimi, Q istatistiğiyle test edilen homojenlik durumuna göre belirlenir ve homojen dağılımda sabit, heterojen dağılımda ise rastgele etki modeli tercih edilir. Yayınlanmış çalışmaların kullanıldığı durumlarda rastgele etki modeli önerilmektedir (Borenstein vd., 2009). Ayrıca Field ve Gillett'e (2010) göre, çalışmalar arasındaki varyansın çoğu durumda kaçınılmaz olması nedeniyle rastgele etkiler modelinin varsayılması daha uygun bir yaklaşımdır. Bununla birlikte, heterojenliğin düzeyini belirlemek amacıyla I^2 istatistiği hesaplanmıştır. Bu istatistik, gözlenen toplam varyansın hangi oranda gerçek heterojenlikten kaynaklandığını göstermektedir (Borenstein vd., 2009). Alan yazında I^2 değerinin yaklaşık olarak %25 olması düşük, %50 olması orta ve %75 olması yüksek düzeyde heterojenlik olarak kabul edilmektedir (Higgins vd., 2003).

Bu araştırmada analizler Comprehensive Meta Analysis V2 (CMA) (Biostat Inc, 2005) programı ile gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklükleri Hedges's g katsayısına göre hesaplanmış, %95 güven düzeyi esas alınmıştır. Yayın yanlılığı huni grafiği ve Rosenthal'ın güvenli N istatistiği ile incelenmiştir. Huni grafiğinde simetrik dağılım yanlılık olmadığını, asimetri ise olası heterojenliği gösterebilir (Tang ve Liu, 2000). Güvenli N değeri yüksek olduğunda sonuçların güvenilirliği artar (Ellis, 2010). $N/(5k+10) > 1$ olması meta-analiz sonuçlarının yayın yanlılığına karşı dayanıklı olduğunu gösterir (Mullen vd., 2001). Etki büyüklükleri Cohen vd. (2007)'ne göre 0-.20 zayıf, .21-.50 küçük, .51-1.00 orta ve 1'in üzerinde ise güçlü etki olarak yorumlanmıştır. Araştırmada cinsiyet ve uygulama süresi moderatör değişken olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansına etkisine yönelik bireysel çalışmalara ait etki büyüklükleri ve ortak etki büyüklüğü belirlenmeden önce meta-analize dahil edilen çalışmalarla ilgili yayın yanlılığı olasılığına ait huni saçılım grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımını gösteren huni grafiği

Şekil 1'de sunulan huni grafiğinde, çalışmaların etki büyüklükleri genel etki büyüklüğü etrafında görece simetrik bir dağılım sergilemektedir. Bu durum, meta-analize dâhil edilen

çalışmalar arasında belirgin bir yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir. Grafiğin sağ tarafında birkaç çalışmanın sınır bölgesinde yer almasına karşın, genel dağılım simetrik yapısını korumakta ve bulguların yayın yanlılığından anlamlı düzeyde etkilenmediği değerlendirilmektedir. Yayın yanlılığına ilişkin ek bir değerlendirme olarak, Rosenthal'ın Fail-Safe N (FSN) istatistiği hesaplanmış ve değeri 1043 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ortak etki büyüklüğünün istatistiksel anlamlılığını ortadan kaldırmak için eklenmesi gereken sıfır etki düzeyine sahip çalışma sayısını göstermektedir. Ayrıca, Mullen vd. (2001) tarafından önerilen N/(5k+10) formülüne göre değer 11.59 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına karşı dirençli olduğunu göstermektedir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin hesaplanmasında kullanılacak modelin belirlenmesi amacıyla, sabit ve rastgele etki modellerine göre çalışmaların homojenlik değerleri, ortalama etki büyüklükleri ve güven aralıkları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

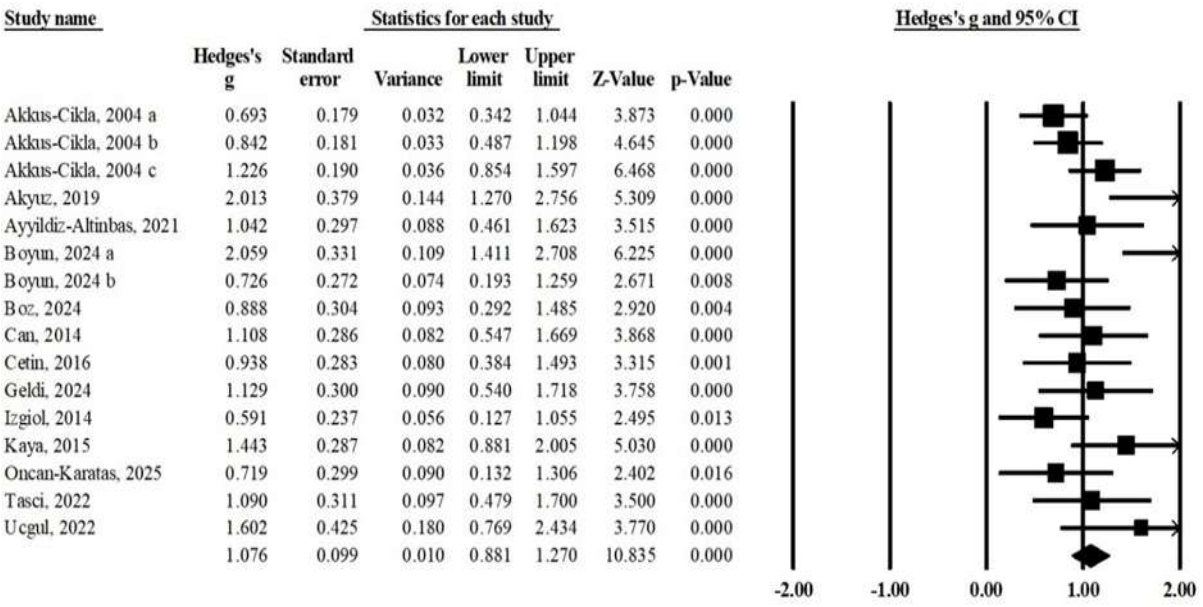
Etki modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklükleri ve güven aralığı sınırları

Model	*k*	ES	%95 Güven Aralığı		SH	*Q*	Sd	I^2	*Z*	p_z
			Alt Sınır	Üst Sınır						
Sabit	16	1.023	.895	1.151	.065	32.260	15	53.502	15.651	<.001
Rastgele		1.076	.881	1.270	.099				10.835	

Not: *k* = çalışma sayısı, ES = Ortalama etki büyüklüğü değeri, SH = Standart hata, Q = Heterojenlik testi, Sd = Serbestlik derecesi

Tablo 1 incelendiğinde, meta-analize dâhil edilen 16 çalışmanın sabit etki modeline göre homojenlik değeri Q = 32.260 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde 15 serbestlik derecesinin kritik değeri 24.996 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre Q değeri, 15 serbestlik derecesine karşılık gelen kritik değerden büyüktür. Buna dayanarak, meta-analize dâhil edilen çalışmaların heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca I^2 değeri %53.502 ile çalışmaların orta düzeyde heterojenliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle meta-analize dahil edilen çalışmaların ortalama etki büyüklüklerinin hesaplanmasında rastgele etki modeli dikkate alınmıştır.

Rastgele etki modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü 1.076, standart hatası ise .099 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğünün pozitif olması, işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki değeri Cohen vd. (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde bir etki olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, meta-analize dâhil edilen çalışmaların incelenen uygulamanın ilgili sonuçlar üzerinde güçlü ve olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Birincil çalışmalara ait etki büyüklüklerinin rastgele etki modeline göre dağılımını gösteren orman grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Rastgele etki modeline göre birincil çalışmaların etki büyüklüklerini gösteren orman grafiği

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların tamamında çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansına olumlu ve anlamlı etkiler gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Bireysel etki büyüklükleri 0.591 ile 2.059 arasında değişmekte olup, genel etki büyüklüğü Hedges's g = 1.076 (95% CI [0.881, 1.270]) olarak bulunmuştur. Bu bulgu, çoklu temsil yaklaşımının matematik performansını güçlü düzeyde artırdığını göstermektedir.

Tablo 2

Moderatör değişkenlere ilişkin meta-regresyon analizi sonuçları

Moderatör	*β*	SH	*Z*	*p*
Uygulama süresi (ders saati)	-.002	.004	-.52	.602
Kadın oranı (%)	-.007	.020	-.34	.730

Not: β = regresyon katsayısı, SH = standart hata, z = moderatörün anlamlılığı. Beş çalışmada kadın oranı (%) bilgisi raporlanmadığı için bu analizden hariç tutulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, sürekli değişkenler olan uygulama süresi ve kadın oranının etki büyüklüğünü anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Uygulama süresi ($\beta = -.002, p > .05$) ve kadın oranı ($\beta = -.007, p > .05$) değişkenleri, çalışmalar arasında gözlenen etki büyüklüğü farklılıklarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde açıklamamıştır. Bu sonuçlar, çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansı üzerindeki etkisinin, uygulama süresine veya örneklemdeki cinsiyet oranına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çoklu temsile dayalı matematik öğretiminin matematik performansına etkisini inceleyen bu araştırmada, bireysel çalışmalardan elde edilen on altı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan tüm etki büyüklükleri pozitif yöndedir ve bu durum, çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansı üzerinde tutarlı biçimde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Rastgele etkiler modeline göre elde edilen ortalama etki büyüklüğü g = 1.076'dır. Bu değer, Cohen vd. (2007)'nin sınıflamasına göre güçlü düzeyde bir etkiyi ifade

etmektedir. Buna göre, çoklu temsile dayalı öğretim, öğrencilerin matematiksel performansını anlamlı ve güçlü bir biçimde artırmaktadır. Bu sonuç, alan yazında çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (örn. Brenner, 1995; Moseley, 2005; Pape & Tchoshanov, 2001).

Meta-regresyon analizi sonuçlarına göre, moderatör değişkenler olan uygulama süresi ve örneklemdeki kadın oranının, çoklu temsile dayalı öğretimin matematik performansı üzerindeki etkiyi anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, meta-analize dâhil edilen tezlerde uygulama süreleri ve örneklem özelliklerinin sınırlı çeşitlilik göstermesi nedeniyle, farklı düzeylerde ve sürelerde gerçekleştirilecek deneysel araştırmaların bu değişkenlerin etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Bulgular doğrultusunda, çoklu temsile dayalı öğretimin etkililiğini eğitim kademesi, konu alanı ve uygulama süresi gibi farklı bağlamlarda inceleyen deneysel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, gelecekteki meta-analizlerde öğretim kademesi, konu alanı ve temsil türleri gibi moderatörlerin incelenmesi, çoklu temsile dayalı öğretimin etkililik koşullarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Uygulama açısından, bulgular öğretmenlerin farklı temsilleri bilinçli ve amaçlı biçimde kullanmalarını destekleyen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin önemine işaret etmektedir

5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmanın bulguları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların sayısının sınırlı olması ve yalnızca tez çalışmalarını içermesi, elde edilen etki büyüklüğünün genellenebilirliğini sınırlandırabilir. Ayrıca, meta-regresyon analizinde incelenen uygulama süresi ve örneklemdeki kadın oranı değişkenlerinin sınırlı varyans göstermesi, bu değişkenlerin etki büyüklüğü ile ilişkilerinin istatistiksel olarak belirlenmesini sınırlamıştır. Son olarak, çalışmada yalnızca matematik performansına odaklanılması tutum, motivasyon, matematik kaygısı ve kavramsal anlama gibi öğrenmenin diğer önemli boyutlarının kapsam dışında kalmasına ve çoklu temsile dayalı öğretimin etkilerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesinin sınırlanmasına neden olmuştur.

6. KAYNAKLAR

Yıldız imi (*) ile belirtilen kaynaklar, meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

*Akkuş-Çıkla, O. (2004). *The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference* (Publication No. 153723) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Akyüz, M. (2019). *Tam sayıların çoklu temsillerle öğretiminin 7. sınıf öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayın No. 591365) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Ayyıldız Altınbaş, A. (2021). *Lineer cebir dersinde çoklu temsil temelli ve probleme dayalı öğretimin öğretmen adaylarının düşünme yapılarına, anlama boyutlarına, akademik başarılarına ve özyeterlik algılarına etkisi* (Yayın No. 679864) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Boyun, Ö. F. (2024). *Çoklu temsiller ile desteklenen cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel muhakemeleri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 865318) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Boz, İ. (2024). *İlkokul 2. sınıf matematik dersinde çoklu temsillerle öğretimin akademik başarıya etkisi* (Yayın No. 900865) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Can, C. (2014). *Fonksiyonlar konusunun çoklu temsiller ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 374028) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Çetin, H. (2016). *Sorgulayıcı öğrenme yaklaşımıyla çoklu temsil destekli tam sayı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, model tercihlerine ve temsiller arası geçiş becerilerine etkisi* (Yayın No. 436707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Geldi, S. (2024). *Çoklu temsil temelli ondalık gösterim öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayın No. 895131) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*İzgiol, D. (2014). *Teknoloji destekli çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin lineer cebir öğrenimine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın No. 368255) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Kaya, D. (2015). *Çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin cebirsel muhakeme becerilerine, cebirsel düşünme düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi üzerine bir inceleme* (Yayın No. 395240) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Öncan Karataş, G. (2025). *Çoklu temsil ile matematik öğretiminin problem çözme sürecinde orantısal akıl yürütme becerisine etkisi* (Yayın No. 935941) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Taşçı, M. (2022). *Kesirlerle çarpma ve bölme işlemlerinin çoklu temsil yoluyla öğretiminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 737145) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

*Üçgül, N. (2022). *Oran-orantı konusunun çoklu temsiller kullanılarak öğretilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 761624) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Acevedo Nistal, A., Van Dooren, W., Clarebout, G., Elen, J., & Verschaffel, L. (2009). Conceptualising, investigating and stimulating representational flexibility in mathematical problem solving and learning: a critical review. *ZDM Mathematics Education, 41*(5), 627-636. https://doi.org/10.1007/s11858-009-0189-1

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, *16*(3), 183-198. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001

Biostat Inc. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis* (Version 2.0) [Computer software]. Biostat, Inc. https://www.meta-analysis.com

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis.* John Wiley & Sons, Ltd., Publications.

Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Durán, R., Reed, B. S., & Webb, D. (1997). Learning by Understanding: The role of Multiple Representations in Learning Algebra. *American Educational Research Journal*, *34*(4), 663-689. https://doi.org/10.3102/00028312034004663

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Routledge.

Cramer, K., Wyberg, T., & Leavitt, S. (2008). The role of representations in fraction addition and subtraction. *Mathematics Teaching in the Middle School, 13*(8), 490- 496.

Dreher, A., & Kuntze, S. (2014). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, *88*(1), 89-114. https://doi.org/10.1007/s10649-014-9577-8

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, *61*(1), 103-131. https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z

Elia, I., Panaoura, A., Eracleous, A., & Gagatsis, A. (2007). Relations between secondary pupils' conceptions about functions and problem solving in different representations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *5*(3), 533-556. https://doi.org/10.1007/s10763-006-9054-7

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research result.* Cambridge University Press.

Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *63*(3), 665-694. https://doi.org/10.1348/000711010X502733

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of representation and the development of mathematical concepts. In A. A. Cuoco & F. R. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics: 2001 Yearbook* (pp. 1-23). NCTM.

Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, *327*(6), 557-560. https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557

Imm, K. L., Stylianou, D. A., & Chae, N. (2008). Student representations at the center: Promoting classroom equity. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *13*(8), 458-463.

Kang, R., & Liu, D. (2016). The importance of multiple representations of mathematical problems: Evidence from Chinese preservice elementary teachers' analysis of a learning goal. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *16*(1), 125-143. https://doi.org/10.1007/s10763-016-9760-8

Kirwan, J. V., & Tobias, J. M. (2014). Multiple representations and connections with the Sierpinski triangle. *Mathematics teacher*, *107*(9), 666-671. https://doi.org/10.5951/mathteacher.107.9.0666

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

Morrow-Leong, K., Moore, S. D., & Gojak, L. M. (2020). *Mathematize it! [Grades 6-8]: Going beyond key words to make sense of word problems*. Corwin Press.

Moseley, B. (2005). Students' early mathematical Representation knowledge: The effects of emphasizing single or multiple perspectives of the rational number domain in problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, *60*(1), 37-69. https://doi.org/10.1007/s10649-005-5031-2

Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(11), 1450-1462. https://doi.org/10.1177/01461672012711006

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* NCTM.

Pape, S. J., & Tchoshanov, M. A. (2001). The Role of Representation(s) in Developing Mathematical Understanding. *Theory Into Practice*, *40*(2), 118-127. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4002_6

Suh, J. M., Johnston, C., Jamieson, S., & Mills, M. (2008). Promoting decimal number sense and representational fluency. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *14*(1), 44-50.

Tang, J. L., & Liu, J. L. Y. (2000). Misleading funnel plot for detection of bias in meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology, 53*(5), 477-484. https://doi.org/10.1016/s0895-4356(99)00204-8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA YÖNELİK İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MATHEMATICS EDUCATION

Gül Mine BAYRAM GÜN[1], Gül KALELİ YILMAZ[2]

[1]Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0000-0003-3468-0756

[2]Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0000-0002-8567-3639

Özet

Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yapay zeka araçlarının matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, genelleme yapmaktan ziyade bir duruma özgü detaylı ve zengin veriler sunmayı amaçlar. Bu çalışmada da bu amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarının matematik eğitiminde yapay zeka araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin detaylı incelenmesi ve elde edilen verilerin sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, ilgili literatür incelenerek araştırmanın amacına uygun yedi sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son halini almıştır. Görüşme formu öğretmen adaylarına Google Form aracılığıyla iletilmiş ve sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular arasında öğretmen adaylarının matematik eğitiminde çoğunlukla ChatGPT, Gemini ve GeoGebra AI/GeoGebra kullanıldığını düşündükleri görülmektedir. Matematik eğitiminde yapay zeka araçlarının ders tasarlanmasında, soyut matematiksel kavramların somutlaştırılmasında, değerlendirme aracı olarak kullanılmasında ve konuyu pekiştirme aracı olarak kullanılması gibi birçok kullanım amacı olabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında çoğu öğretmen adayı yapay zekanın matematik öğretmeninin yerini alamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, yapay zeka araçlarının matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik yeterli bilgiye sahip olunmadığını belirtmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının yapay zeka araçlarını etkili biçimde kullanabilmeleri için bu araçlara yönelik sistemli öğretim uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yapay zeka, matematik eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

This study aims to examine the views of pre-service elementary mathematics teachers regarding the use of artificial intelligence tools in mathematics education. The research was designed using a case study design within qualitative research approaches. Case studies aim to provide detailed and rich data specific to a particular situation rather than making generalizations. Within this framework, the present study seeks to examine in detail the views of pre-service teachers on the use of artificial intelligence tools in mathematics education and to present the obtained data. The study group consists of 20 pre-service elementary mathematics teachers selected using the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods. To collect the research data, an interview form consisting of seven questions appropriate to the research objective was prepared based on a review of the relevant literature. The prepared form was submitted to experts for review and finalized after the necessary revisions. The form was sent to the participants via Google Forms, and they were asked to respond to the questions in writing. The obtained data were analyzed using content analysis. Among the findings, it was observed that the pre-service teachers mostly thought that ChatGPT, Gemini, and GeoGebra AI/GeoGebra could be used in mathematics education. They stated that artificial intelligence tools could have many uses in mathematics education, such as lesson design, concretizing abstract mathematical concepts, use as an assessment tool, and use as a reinforcement tool. In addition, most participants stated that artificial intelligence cannot replace mathematics teachers. Furthermore, they indicated that they do not have sufficient knowledge regarding the use of artificial intelligence tools in mathematics education. Based on the research results, it is recommended that systematic instructional practices related to these tools be integrated into teacher education programs so that pre-service teachers can use artificial intelligence tools effectively.

Keywords: Artificial intelligence, mathematics education, pre-service teachers

1. GİRİŞ

Yapay zeka (YZ) son yıllarda eğitim alanında giderek yaygınlaşmakta ve çeşitli fırsatlar sunmaktadır. YZ araçlarının kullanımı, öğretim sürecinin anlamlandırılması ve öğrenmenin desteklenmesi bakımından öne çıkmaktadır (Hamal vd., 2022). Bu araçların eğitim sürecine entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve çeşitli becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Ou-yang ve Jiao, 2021). Öyle ki YZ araçlarını kullanma becerisine sahip olan kişilerin, bu beceriye sahip olmayanlara göre daha avantajlı olabileceği ifade edilmektedir (Akdeniz ve Özdinç, 2021). Özellikle öğrencilerin zorlandıkları derslerden biri olan matematik düşünüldüğünde, YZ araçlarının bu alanda birçok avantaj sağladığı söylenebilir. Matematik derslerinde YZ'nin kullanımı, öğrencilerin bireysel yetenek ve ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarken aynı zamanda matematiğin daha ilgi çekici hale gelmesini de desteklemektedir (Opesemowo ve Ndlovu, 2024; VanLehn, 2011). Soyut matematiksel kavramların görselleştirilmesi, öğrenme süreçlerinde anlık dönütlerin verilmesi ve öğretmenin öğretim sürecinde değerlendirme, planlama vb. aşamalarında destekleyici bir rol üstlenmesi gibi birçok katkı sağladığı ifade edilmektedir (Luckin vd., 2016).

1.1. Kuramsal Çerçeve

YZ araçlarının kullanımının artması ile birlikte literatürde matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların çeşitlendiği görülmektedir. Literatürde YZ araçlarının kullanımı matematiksel öğrenme sonuçlarında iyileştirme sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Dabingaya, 2022). Dahası, YZ araçlarının matematik öğretmenlerini destekleyici pozisyonda olduğu (Park 2020),

ChatGPT'nin matematiksel problemi anlayabildiği fakat kesin cevaplar vermede sorunlar yaşadığı (Frieder vd., 2023), öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırdığı (Dong vd., 2025; Vieriu ve Petrea, 2025) belirtilmektedir. Bununla birlikte YZ'nın yanlış veya fazla kullanımında öğrenmenin yüzeysel kalabileceği, bireylerin eleştirisel düşünme becerisini olumsuz etkileyeceği gibi sorunlarda bahsedilmektedir (Zawacki-Richter vd., 2019).

Matematik öğretiminde kullanılabilecek birçok farklı YZ aracının olmasıyla birlikte gün geçtikçe farklı araçlar dikkat çekmektedir. Ancak bu araçların eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl kullanılacağı, hangi amaçlarla kullanılacağı ve öğretim sürecine nasıl entegre edileceği gibi birçok farklı durum ve etik kaygılar söz konusudur (Huang, 2023). Bu durumlarda öğretmenlerin bilgi düzeylerini önem arz etmektedir. Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının farkındalıklarının, bilgi düzeylerinin ve kullanımına yönelik görüşlerinin alındığı çalışmalar kısıtlı olduğu görülmüştür (Açıkyıldız ve Şahin, 2025; Al-Mutawah2026; Demir ve Beyazhançer, 2024). YZ araçlarının öğretim sürecinin herhangi bir aşamasına başarılı bir şekilde entegre edilmesinde sorumluluk öğretmenlerde olmaktadır (Bayraktar vd., 2023). Bu sebeple matematik öğretmenlerinin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması beklenmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları için de benzer beklentiler söz konusudur. Bilgili ve farkındalığı yüksek öğretmen adaylarının, zamanın koşullarına uygun şekilde derslerini hazırlamaları, sunmaları ve değerlendirmeleri kaçınılmazdır. Bu sebeple öğretmen adaylarının YZ araçlarına yönelik farkındalıklarının araştırılması ve bu doğrultuda görüşlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışma da bu amacı gözeterek matematik eğitiminde YZ araçlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki problem ve alt problemlerin cevapları aranmaktadır.

Matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımına yönelik ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

1. Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanım amacı nedir matematik öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilemektedir?
2. Öğretmen adaylarına göre matematik derslerinde kullanılabilecek YZ araçları nelerdir?
3. Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımında karşılaşılabilecek olası sorunlar veya güçlükler nelerdir?
4. Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir?
5. Öğretmen adayları YZ araçlarının matematik öğretmeninin yerini alma durumunu nasıl değerlendirmektedir?
6. Öğretmen adayları yapay zekâ araçlarını kullanmaya yönelik bilgi düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak oluşturulmuştur. Durum çalışmaları bir olayı derinlemesine araştırıldığı ve verilerin sistematik şekilde elde edildiği bir yöntem olarak nitelendirilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da bu amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarının matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin detaylı incelenmesi ve elde edilen verilerin sunulması hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen dördüncü sınıf 16 erkek, 4 kız olmak üzere toplam 20 ilköğretim

matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, ilgili literatür incelenerek araştırmanın amacına uygun görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son halini almıştır. Görüşme formu öğretmen adaylarına Google Form aracılığıyla iletilmiş ve sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir.

2.4. Verin Analizi

Görüşme formundan elde edilen yazılı verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bezer verilerin bir araya getirilerek kavramlar ve temalar şeklinde ifade düzenlenip yorumlanmasını esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, elde dilen görüşler defalarca okunmuş olup, benzer görüşler toparlanıp kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra belirli kodlar bir araya getirilip kategorileştirilip tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmen adayları numaralandırılarak (Ö1, Ö2, ….., Ö20) kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan *"Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanım amacı nedir matematik öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilemektedir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

YZ araçlarının kullanım amacı, matematik öğrenme ve öğretme sürecine etkisi

Kategori	Kod	*f*	ÖA Kodlar
Öğrenme sürecini destekleme	Soyut kavramların somutlaştırılmasın yardımcı olması	**9**	**Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20**
	Matematiğin anlaşılmasına yardımcı olması	**4**	**Ö5, Ö6, Ö10, Ö11**
	Öğrenmeyi kolaylaştırması	**3**	**Ö1, Ö4, Ö10**
	Öğrencinin anlamasını desteklemesi	**3**	**Ö2, Ö5, Ö12**
	Öğrenmeyi basitleştirilmesi	**3**	**Ö9, Ö11, Ö17**
	Adım adım öğrenmeye yardımcı olması	**2**	**Ö4, Ö17**
	Öğrenmede kalıcılığı artırması	**1**	**Ö3**
	Dersin verimliliğini artırması	**1**	**Ö3**
	Matematiği daha anlaşılır kılmayı sağlayabilir	**1**	**Ö15**
	Matematiğe erişimi kolaylaştırması	**1**	**Ö7**
	Matematiğe karşı ön yargının kırılmasına yardımcı olur	**1**	**Ö9**
Öğretmeni destekleme	Öğretmenin işinin kolaylaştırması	**5**	**Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12**

	Ders materyalinin tasarlanmasına yardımcı olması	**4**	**Ö1, Ö3, Ö4, Ö11**
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde yardımcı olması	**2**	**Ö1, Ö6**
	Öğretmenin soru hazırlamasına yardımcı olması	**1**	**Ö4**
Öğretimi kişiselleştirme	Öğrenci seviyesine uygun soru üretimine yardımcı olması	**3**	**Ö1, Ö4, Ö16**
	Öğrencinin bireysel hızında öğrenmesini destekler	**3**	**Ö1, Ö6, Ö16**
	Öğrenme hızına göre içerik sunması	**2**	**Ö6, Ö7**
	Öğretimin kişiselleştirilmesine yardımcı olması	**1**	**Ö19**
Olumsuz etkileri	Öğrencinin düşünme sürecini olumsuz etkilemesi	**1**	**Ö6**
	Öğretmenden alınan verimi azaltması	**1**	**Ö14**
	Öğrencinin öğretmenle etkileşimini azaltması	**1**	**Ö1**
	Kopya için kullanılabilmesi	**1**	**Ö10**

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının YZ araçlarını özellikle öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına ve matematiğin anlaşılmasına yardımcı olması bu kategoride öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının YZ'nin öğretmeni destekleyen ve öğretimi kişiselleştiren bir araç olarak gördükleri ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenin daha çok işini kolaylaştıran, ders materyalinin tasarlanmasına yardımcı, öğrenci seviyesine uygun soru üretimine yardımcı bir araç olarak gördükleri ve öğrencinin bireysel hızında öğrenmesini desteklemesinin üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, YZ kullanımının öğrencinin düşünme sürecini olumsuz etkilemesi ve öğretmenden alınan verimi azaltması gibi olumsuz etkilerine de dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Matematik günlük hayatta somut olarak kullanılabiliyorken derslerde soyut işleniyor yapay zeka sayesinde problemleri somut hale getirip hem matematiği anlaşılır hale getirip hem de öğrencinin daha iyi anlamasına iyi yönde etkileyeceğini düşünüyorum.

Ö16:… yapay zeka sayesinde öğrencilerinin seviyelerine uygun sorular üretilebilir. Öğrencinin bireyselleştirilmesine yönelik olumlu sonuçlar alınabilir.

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan *"Öğretmen adaylarına göre matematik derslerinde hangi YZ araçları kullanılabilir ve hangi amaçla kullanılabilir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Matematik derslerinde kullanılabilir YZ araçları ve kullanım amaçları

Kategori	**Kod**	***f***	**ÖA Kodlar**
YZ araçları	ChatGPT	**13**	**Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20**

	Gemini	**9**	**Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20**
	GeoGebra / GeoGebra AI	**5**	**Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13**
	Photomath	**3**	**Ö1, Ö5, Ö19**
	Deepseek	**2**	**Ö8, Ö13**
	Diğer (Wordwall, Kimi, Grok)	**2**	**Ö10, Ö17**
Derse hazırlık aşaması kullanım amacı	Etkinlik hazırlama	**8**	**Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20**
	Soru üretme	**7**	**Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18 Ö20**
	Materyal tasarlamasa	**2**	**Ö11, Ö18**
	Ders planı hazırlama	**2**	**Ö1 Ö20**
Öğrenme sürecinde kullanım amacı	Soyut kavramları somutlaştırma	**9**	**Ö2, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19**
	Soru çözme (adım adım)	**9**	**Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16**
	Konuyu pekiştirme	**3**	**Ö2, Ö5, Ö16**
	Oyunlaştırma	**3**	**Ö12, Ö14, Ö18**
	Farklı çözüm yolları sunma	**3**	**Ö4, Ö7, Ö1**
	Hızlı ve ayrıntılı geri dönüt vermesi	**3**	**Ö12, Ö17, Ö19**
	Matematiksel soruları doğru cevaplaması	**2**	**Ö13, Ö15**
	Konunun anlaşılmasına yardımcı olması	**2**	**Ö3, Ö9**
	Konuyu basitleştirme-özetleme	**2**	**Ö7, Ö18**
	ölçme-değerlendirme sürecinde	**2**	**Ö10, Ö20**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde çoğunlukla ChatGPT ve Gemini'nin kullanılabilir olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde kullanılabilecek diğer araçlar arasında GeoGebra, Photomath, Deepseek, Wordwall, Kimi ve Grok YZ araçlarının yer aldığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarına göre YZ araçlarını kullanım amaçları derse hazırlık aşmasında ve öğrenme sürecinde kullanım amacı şeklinde kategori altında toplanmıştır. Derse hazırlık aşaması kullanım amacında etkinlik hazırlama, soru üretme materyal tasarlamasa, ders planı hazırlama ön plana çıkmaktadır. Öğrenme sürecinde kullanım amacı kapsamında ise çoğunlukla soyut kavramları somutlaştırma ve soru çözme (adım adım) işlevleri öne çıkmaktadır. Öğrenme sürecinde yer alan diğer

kullanım amaçları arasında konuyu pekiştirme, oyunlaştırma, farklı çözüm yolları sunma, hızlı ve ayrıntılı geri dönüt vermesi gibi amaçlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö13: Geogebra ve Deepseek yapay zekâlarını kullanılabileceğini düşünüyorum çünkü Geogebra soyut kalan bir çok konuyu somutlaştırıyor. Deepseek ise çoğu yapay zekadan daha doğru matematik sorularını çözüyor.

Ö18: ChatGPT materyal tasarlamada kapsamlı yardımcı oluyor ya da zor bir soru üretiminde yardımcı olur. Bazı matematik konuları öğrenciler için zor geliyor yapay zeka daha basit hale getirmede yardımcı olur anlaşılmayan konuyu somutlaştırabilir ya da oyun haline getirilebilir ya da etkinlik hazırlamada yardımcı olabilir.

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan *"Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımında karşılaşılabilecek olası sorunlar veya güçlükler nelerdir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

YZ araçlarının kullanımında karşılaşılabilecek olası sorunlar

Kategori	Kod	f	ÖA Kodlar
Karşılaşılan sorunlar	Eksik/ hatalı bilgi vermesi	**8**	**Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12**
	İnternet erişiminden kaynaklanan sorunlar	**6**	**Ö2, Ö4 , Ö9, Ö14, Ö16, Ö17**
	Hazır cevap kaynağı olarak kullanılması	**4**	**Ö10, Ö17, Ö19, Ö20**
	Etik sorunlar	**4**	**Ö9, Ö13, Ö15, Ö17**
	Düşünme becerisini zayıflatması	**4**	**Ö2, Ö14, Ö16, Ö17**
	Öğrencileri tembelleştirmesi	**3**	**Ö1, Ö10, Ö20**
	Zihinsel gelişimi olumsuz etkilemesi	**3**	**Ö8, Ö10, Ö15**
	Bağımlılık oluşturması	**2**	**Ö10, Ö18**
	Öğretmenin rolünü etkilemesi	**1**	**Ö8, Ö14**
	Veri gizliliği sorunu oluşturması	**1**	**Ö2**
	Öğrencilerin tek doğru otorite olarak görülmesi	**1**	**Ö7**
	Dilinin anlaşılamaması	**1**	**Ö3**
	Özgün olmayan fikir sunması	**1**	**Ö17**

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaşılan sorunlar kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarını çoğunlukla eksik/ hatalı bilgi vermesinin, internet erişiminden kaynaklanan sorunlara hazır cevap kaynağı olarak kullanılmasına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte etik sorunlar oluşturabilmesi, düşünme becerisini zayıflatması, öğrencileri tembelleştirmesi, zihinsel gelişimi olumsuz etkilemesi ve

bağımlılık oluşturması da karşılaşılan sorunlar arasında öğretmen adaylarının görüşlerinde yoğunluk olarak yer almaktadır. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö12: Yapay zekalar bazen saçmalayabiliyor. Sorduğumuz şeylerden alakasız birçok farklı şey söyleyebiliyor. O yüzden bilgi yanlışlığı olabiliyor.

Ö13: Teknolojik yetersizlikler olabilir. Kötüye kullanım olabilir. Öğretmenini kandırmaya yeltenebilir (verilen görevi ödevi kendisi yapmış gibi öğretmenine sunabilir).

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan *"Öğretmen adaylarına göre matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

YZ araçlarının kullanımının avantajları ve dezavantajları

Kategori	**Kod**	***f***	**ÖA Kodlar**
Öğrenci için Avantaj	Öğrenciye kişisel bir eğitim sağlaması	**4**	**Ö1, Ö2, Ö16, Ö20**
	Öğrenci seviyesine uygun öğrenme sunması	**3**	**Ö6, Ö10, Ö19**
	Öğrencinin daha iyi anlamasını sağlar	**2**	**Ö13, Ö17**
	Öğrenci motivasyonunu daha arttırabilir.	**1**	**Ö16**
	Öğrenci için pekiştireç olabilir	**1**	**Ö5**
	Kalıcı öğrenme sağlaması	**1**	**Ö15**
	Hızlı öğrenme sağlaması	**1**	**Ö17**
Öğretmen için avantaj	Öğretmene kolaylık sağlar	**3**	**Ö1, Ö16, Ö18**
	Soru hazırlanmasında	**2**	**Ö4, Ö9**
	Farklı yöntemler geliştirmede yardımcı olması	**1**	**Ö14**
	Ölçme-değerlendirme aşamasında	**1**	**Ö1**
Öğrenme sürecine yönelik avantaj	Zaman kazandırması	**3**	**Ö3, Ö4, Ö8, Ö12**
	Somutlaştırma	**3**	**Ö2, Ö9, Ö19**
	Hızlı geri dönüt vermesi	**3**	**Ö2, Ö6, Ö7**
	Yeni fikirler sunması	**2**	**Ö8, Ö11**
	Erişebilir olması	**2**	**Ö7 Ö14**
	Farklı çözüm yolları sunması	**1**	**Ö7**
	Yanlış öğrenmeleri erken fark edebilir	**1**	**Ö6**
	Konuyu basitleştirme	**1**	**Ö18**

Dezavantaj	Tembelliğe sebebiyet vermesi	**7**	**Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö17, Ö19, Ö20**
	Teknik sorunlar içermesi	**4**	**Ö2, Ö9, Ö12, Ö16**
	YZ yönelik bilgi eksikliği	**3**	**Ö2, Ö5, Ö13**
	Problem çözme becerisini olumsuz etkilemesi	**2**	**Ö10, Ö19**
	Düşünmeyi köreltmesi	**2**	**Ö16, Ö19**
	Yanlış cevaplar vermesi	**2**	**Ö7, Ö12**
	Güvenilirlik sorunu	**1**	**Ö2**
	Gereğinden fazla bilgi vermesi	**1**	**Ö4**
	Öğrencinin pasif kalması	**1**	**Ö15**

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematik eğitiminde YZ araçlarını kullanılmasında öğrenci için avantaj, öğretmen için avantaj, öğrenme sürecine yönelik avantajlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Matematik eğitiminde YZ araçlarının öğrenci için sağladığı avantajlar yoğunlukla öğrenciye kişisel bir eğitim sağlaması, öğrenci seviyesine uygun öğrenme sunması, öğrencinin daha iyi anlamasını sağlaması görüşleri öne çıkmaktadır. Öğretmene sağladığı avantaj kategorisinde öğretmene kolaylık sağlaması öne çıkan görüşler arasında yer almakta olup, özellikle soru hazırlama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmene avantaj sağlayabileceği ifade edilmektedir. Öğrenme sürecine yönelik avantaj kategorisinde daha çok zaman kazandırması, somutlaştırma, hızlı geri dönüt vermesi avantaj olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra dezavantaj kategorisinde öğretmen adaylarının görüşlerinin tembelliğe sebebiyet vermesi, teknik sorunlar içermesi ve YZ yönelik bilgi eksikliğinde toplandığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Avantajları istenilen bilgiye anında ulaşarak zaman kazandırması ancak dezavantajı ise bu bilgiye bu kadar kolay ulaşmanın yanında eğitimde tembellik durumu oluşturabilir öğrencilerde.

Ö16: Avantajları; öğrenciye daha kişisel bir eğitim sağlar. Öğrenci motivasyonunu daha arttırabilir. Öğretmene kolaylık sağlar. Dezavantajları; hazır bilgiye alıştırarak öğrenci düşünmesini azaltır. Teknik sorunların varlığı.

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan "*Öğretmen adayları YZ araçlarının matematik öğretmeninin yerini alma durumunu nasıl değerlendirmektedir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

YZ araçlarının matematik öğretmeninin yerini alma durumunu

Kategori	**Kod**	***f***	**ÖA Kodlar**
Öğretmenin Yerini Alma	Öğretmenin yerini alamaz	**16**	**Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19**
	Öğretmenin yerini alabilir	**2**	**Ö2, Ö3**

	Kısmen alabilir	**1**	**Ö11**
	Kararsızım	**1**	**Ö20**
İlgili gerekçeler	İnsani özelliklerden yoksun olması	**5**	**Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15**
	Öğretmeni destekleyen araç olması	**4**	**Ö1, Ö5, Ö8, Ö15**
	Öğrencinin duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması	**4**	**Ö1, Ö6, Ö16, Ö18**
	Ciddi öğrenme ortamı sağlayamaması	**1**	**Ö9**
	Bireysel öğrenmede daha yararlı olması	**1**	**Ö3**

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunlukla YZ araçlarının öğretmenin yerini alamayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Az sayıda öğretmen adayı ise YZ araçlarının öğretmenin yerini alabileceğini veya kısmen alabileceğini belirtirken, bir öğretmen adayının ise bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenin yerini almayacağının gerekçelerini YZ araçlarının insani özelliklerden yoksun olmasına, öğretmeni destekleyen araç olmasına, öğrencinin duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olmasına ve ciddi öğrenme ortamı sağlamayacağına dayandırmakta olduğu görülmektedir.

Ö4: Hayır değildir. Çünkü asla gerçek bir insan gibi düşünüp algılayamayacak.

Ö5: Mümkün değil en fazla bir destekleyici olabilir

Çalışmanın alt problemlerinden biri olan "*Öğretmen adayları YZ araçlarını kullanmaya yönelik bilgi düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?"* sorusuna yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen adaylarının YZ araçlarını kullanmaya yönelik bilgi düzeyleri

Kategori	**Kod**	***f***	**ÖA Kodlar**
Yeterlilik düzeyi	Bilgi düzeyi yeterli değil	**10**	**Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20**
	Orta seviye bilgi düzeyi var	**3**	**Ö1, Ö4 ,Ö7**
	Matematik öğretmenlerine göre öğretmen adayları daha bilinçli	**3**	**Ö2, Ö9, Ö14**
	Bilgi düzeyi yeterli	**2**	**Ö3, Ö12**
	Teknolojik pedagojik alan bilgileri yeterli değil	**2**	**Ö5, Ö19**
Gerekli Önlemler	Öğretmen yetiştirme müfredatında yer almalı	**10**	**Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20**
	YZ öğrenmeye çalışmalı	**2**	**Ö9, Ö15**

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının YZ kullanımına yönelik yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla yeterli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte üç öğretmen adayı bilgi düzeylerinin orta seviyeye sahip olduğu ve öğretmen adaylarının öğretmenlere

nazaran daha bilinçli olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen adayı ise bilgi düzeyinin yeterli olduğunu belirtirken, öğretmen adaylarının pedagojik teknolojik bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ö5: Yani şahsen ben bir aday olarak matematikte yapay zeka araçlarını kullanmadım kullanmayı da bilmiyorum çevremdeki çoğu arkadaşımda öyle bence yetersiz matematik öğretmeni adayları için müfredata yapay zekanın girmesi gerekiyor

Ö14: Bence Şuan ki öğretmen adayları üniversitede görmüş oldukları dersler ile birlikte yapay zekayı şuan meslekte olan öğretmenlere göre daha çok kullanıyor. Çünkü bazı öğretmenler kendini geliştirmiyor bu yüzden de yapay zekayı kullanmıyor.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde, bu araçların matematiği öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitli yönlerden desteklediğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre YZ araçlarının, soyut matematiksel kavramların somutlaştırılması, matematiksel kavramların daha anlaşılır hale getirilmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması gibi çeşitli yönlerden öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, YZ araçlarının ders materyali hazırlama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmenlere kolaylık sağlayabileceğini elde edilen bulgular arasındadır. Bununla birlikte, YZ araçlarının öğretimin kişiselleştirilmesine katkı sağlayarak öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun destek sunabileceğini de diğer elde dilen bulgular arasında yer almaktadır. Cabugwason vd. (2024) YZ araçlarının öğrenmeyi bireyselleştirmeye katkı sağlayacağı ve kavramsal anlamalarını desteklediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Filiz (2025) öğretmenlerin YZ araçlarının soyut kavramları somutlaştırdığını, öğrenmeyi bireyselleştirdiği görüşenleri çalışmasında elde etmiştir. Araştırmaların çıktılarıyla çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adayları matematik eğitiminde en çok ChatGPT ve Gemini gibi YZ araçlarının kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra GeoGebra / GeoGebra AI, Photomath, Deepseek, Wordwall, Kimi ve Grok gibi araçların da matematik öğretiminde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre bu araçlar özellikle etkinlik hazırlama, soru üretme, materyal tasarlama ve ders planı oluşturma gibi derse hazırlık aşamalarında kullanılabilmektedir. Öğrenme sürecinde ise daha çok soyut kavramların somutlaştırılması, problemlerin adım adım çözülmesi, konunun pekiştirilmesi, farklı çözüm yollarının sunulması ve hızlı geri dönüt sağlanması gibi amaçlarla kullanılabilmektedir. Elde edilen bulgular Dumlu vd. (2024) ve Filiz'in (2025) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Filiz (2025) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin matematik dersi kapsamında daha çok GeoGebra ve ChatGPT YZ araçlarının kullanıldığını belirtmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının YZ araçlarının bazı sınırlılıklarına da dikkat çekmesidir. Özellikle eksik veya hatalı bilgi verebilmesi, hazır cevap kaynağı olarak kullanılabilmesi, düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilmesi ve etik sorunlar oluşturabilmesi öğretmen adaylarına göre olası sorunlar arasında görülmektedir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmak mümkündür. Nitekim Zhai vd. (2025), YZ'ye yoğun maruz kalmanın bilişsel yetenekler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Rudolph vd. (2023) YZ araçlarının zaman zaman yanlış bilgiler üretebildiğini ve öğrencilerin bu bilgileri doğru kabul edebilme riskinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle elde edilen bulguların literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmanın bulguları teknik sorunlar ve internet erişimi gibi altyapı problemlerinin de YZ kullanımını sınırlayabileceğini göstermektedir. YZ araçlarının matematik öğretmeninin yerini

alamayacağını, ancak öğretim sürecinde öğretmeni destekleyen bir araç olarak kullanılabileceği elde edilmiştir. Bunun sebebi olarak YZ araçlarının insani özelliklerden yoksun olması ve öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması yer almaktadır. Ayrıca çalışma öğretmen adaylarının YZ araçlarını kullanmaya yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı göstermiştir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının YZ araçlarını etkili ve bilinçli şekilde kullanabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında YZ destekli öğretim uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca YZ araçlarının hatalı bilgi üretme riski göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarına kullanım becerileri ve dijital etik farkındalığı kazandırılması önerilmektedir. Bununla birlikte, YZ araçlarının matematik öğretiminde kullanımına yönelik farklı örneklem gruplarıyla ve farklı ders içeriklerinde yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Açıkyıldız, G., & Şahin, A. (2025). Investigation of preservice secondary school mathematics teachers' views on artificial intelligence. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, *7*(3), 78-90.

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 912-932.

Al-Mutawah, M. A. (2026). Mathematics teachers' perceptions of artificial intelligence in education (AIED): Practices and challenges. *Social Sciences & Humanities Open*, *13*, 102579.

Bayraktar, B., Gülderen, S., Akça, S., & Serin, E. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(11), 2012-2030.

Cabugwason, M. R., Galoy, R. M. P., Laoreno, B. G., Nobis Jr, M., & Valila, A. J. (2024). Math apps in math education: Experiences and challenges of pre-service teachers. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, *2*(5), 1909-1922.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among fiveapproaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Dabingaya, M. (2022). Analyzing the effectiveness of AI-powered adaptive learning platforms in mathematicseducation. *Interdisciplinary Journal Papier Human Review, 3*(1), 1-7. https://doi.org/10.47667/ijphr.v3i1.226

Demir, B., & Beyazhançer, R. (2024). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yapay zekâ öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(113), 2393-2398.

Dong, L., Tang, X., & Wang, X. (2025). Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement: A meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*, 100400.

Dumlu, B. Ö., Gezer, E., & Yıldız, B. (2024). Eşitsizlik Konusunda ChatGPT ile Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , *22* (1), 337-358.

Filiz, T. (2025). Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. In *Proceedings of the 7th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education (TURCOMAT-7)* (November 14–16, 2025).

Frieder, S., Pinchetti, L., Chevalier, C., Griffiths, R. R., Salvatori, T., Lukasiewicz, T., ... & Berner, J. (2023). Mathematical capabilities of chatgpt. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *36*, 27699-27744.

Hamal, O., El Faddouli, N., Harouni, M. H. A., & Lu, J. (2022). Artificial Intelligent InEducation. *Sustainability, 14* (5), 2862. https://doi.org/10.3390/su14052862

Huang, L. (2023). Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection. *Science Insights Education Frontiers, 16(2), 2577-2587.*

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligenceunleashed-an argument for AI in education. Pearson.

Opesemowo, O. A., & Ndlovu, M. (2024) Artificial intelligence in mathematicseducation: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Pedagogical Research*, 8,3, 333-346.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The threeparadigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Park, M. (2020). Applications and possibilities of artificial intelligence in mathematics education. *Communications of Mathematical Education, 34*(4), 545–561.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *6*(1), 342-363.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, *46*(4), 197-221.

Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, *15*(3), 343.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, X., Nyaaba, M., & Ma, W. (2025). Can generative AI and ChatGPT outperform humans on cognitive-demanding problem-solving tasks in science?. *Science & Education*, *34*(2), 649-670.

THE TRANSFORMATION OF HIKIKOMORI IN THE MODERN ERA

MODERN DÖNEMDE HİKİKOMORİ'NİN DÖNÜŞÜMÜ

Mustafa ÖZMEN[1]

[1]**Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri,**

0000-0001-9621-7498

Özet

Hikikomori, Japonya'da insanların yaşadıkları uzun süreli yalnızlık ve sosyal içe çekilmeleri tanımlamak için tasarlanmış bir kavramsal yapıdır. Geleneksel bağlamda bu kavram kişilerin yüz yüze iletişimlerinin önemli ölçüde sınırlandığı ve ev dışındaki etkinliklerin askıya alındığı bir izolasyon sürecine işaret etmektedir. Telefon ve tablet gibi dijital teknolojilerin sosyal yaşamın vazgeçilmez bir unsuruna evrildiği günümüz dünyasında sosyal içe çekilmenin biçim ve formu da dikkate değer bir dönüşüm sağlamıştır. Bu yüzden sosyal medyanın insanların günlük yaşamlarının önemli bir kısmını işgal etmesi fiziksel yalnızlığa işaret eden hikikomori kavramını yeniden ele alınma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Çünkü günümüz dünyasında fiziksel yalnızlık yerine bilişsel, psikolojik ve duygusal içe çekilme çok daha yaygın bir sorun alanı olarak ele alınmalıdır. Yüz yüze iletişim kurulurken phubbing diye ifade edilen ve dijital aygıta odaklanarak iletişim halinde olan insanın önemsiz ve değersiz hissetmesine yol açan toplumsal bir sorun söz konusudur. Bu durum aynı zamanda kişide bir ihmal edilmişlik hissine de neden olur. Ayrıca sosyal medyada insanlar sosyal bir iletişim ve etkileşim halinde gibi görünseler de yüz yüze iletişimden sağlanan psikolojik ve duygusal doyuma erişememektedir. Modern kent yaşamından bağımsız olarak gelişen bu dijital kültür, bir bütün olarak kronik bir yalnızlık pandemisine neden olma potansiyeline sahiptir. Bu yeni yalnızlık formunda kişi fiziksel olarak yalnız olmasa da psikolojik açıdan kendini yalnız hissetmektedir. Diğer bir ifadeyle birey fiziksel açıdan insanlarla temas halinde olmasına rağmen duygusal ve bilişsel olarak bir geri çekilme süreci deneyimlemektedir. Sonuç olarak geleneksel açıdan ele alınan ve bireysel/toplumsal bir sorun olarak tanımlanan hikikomori, bu dijital çağda yeni bir çerçevede ve bağlamda ele alınmalıdır.

Anahtar kelimeler: Hikikomori, yalnızlık pandemisi, dijital kültür

Abstract

Hikikomori is a conceptual framework designed in Japan to describe prolonged loneliness and social withdrawal experienced by individuals. In its traditional context, this concept refers to a period of isolation where face-to-face interaction is significantly limited and activities outside the home are suspended. In today's world, where digital technologies such as phones and tablets have become an indispensable part of social life, the form and nature of social withdrawal have also undergone a remarkable transformation. Therefore, the fact that social media occupies a significant part of people's daily lives highlights the need to re-examine the concept of hikikomori, which refers to physical loneliness. Because in today's world, cognitive, psychological, and emotional withdrawal should be considered a much more widespread problem area than physical loneliness. There is a social problem called phubbing, where individuals who are focused on digital devices while communicating face-to-face feel insignificant and worthless. This also causes a feeling of neglect. Furthermore, although people may appear to be engaged in social communication and interaction on social media, they do not achieve the psychological and emotional satisfaction provided by face-to-face communication. This digital culture, developing independently of modern urban life, has the potential to cause a chronic pandemic of loneliness as a whole. In this new form of loneliness, individuals feel psychologically alone even if they are not physically alone. In other words, although individuals are in physical contact with people, they experience a process of emotional and cognitive withdrawal. Consequently, hikikomori, traditionally addressed and defined as an individual/social problem, must be examined within a new framework and context in this digital age.

Keywords: Hikikomori, the loneliness pandemic, digital culture

KOKLEAR İMPLANTLI VE DİL-KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA DUYGUSAL ZEKÂ BİLEŞENLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS AND SPEECH-LANGUAGE DISORDERS

Büşra NAKIŞ YILDIRIM[1], İlkay ULUTAŞ[2]

[1]Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD,

0000-0002-6091-4264

[2]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi

, 0000-0002-2234-0773

Özet

Bu çalışmada, koklear implantlı işitme engelli çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan okul öncesi dönem çocukların duygusal zekanın duyguları tanıma ve ifade etme bileşenleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın katılımcılarını, özel bir rehabilitasyon merkezine devam eden 3-6 yaş aralığında toplam 8 çocuğun anneleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular ve duyguları tanıma, anlama ve kontrol etme boyutlarından oluşan Likert tipi maddeleri içeren bir form kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma problemleri çerçevesinde üç ana tema ortaya çıkmıştır: duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve duygu sosyalleştirme. Bulgular, çocukların duyguları çoğunlukla görsel (yüz ifadeleri, jest ve mimikler) ve işitsel (ses tonu, sözel ifadeler) ipuçları aracılığıyla tanıdıklarını; olumlu duyguları gülme, sarılma ve hareketlilikle, olumsuz duyguları ise bağırma, saldırganlık, ağlama ve içe kapanma gibi davranışlarla ifade ettiklerini göstermiştir. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının ağırlıklı olarak sözel açıklamalar ve davranışsal yönlendirmeler yoluyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca anneler, çocukların sahip oldukları tanının duygusal durumlarını olumsuz etkilediğini ve özellikle öfke, üzüntü ve içe kapanma gibi tepkilere yol açtığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, işitme engeli ve dil-konuşma bozukluğunun çocukların duygu düzenleme ve ifade süreçlerini zorlaştırabildiği; bu nedenle bu çocukların yalnızca dil gelişimlerinin değil sosyal-duygusal gelişimlerinin de sistematik biçimde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Duygusal zeka, duygu sosyalleştirme, koklear implant, dil ve konuşma bozukluğu, okul öncesi dönem

Abstract

In this study, the components of emotional intelligence-specifically emotion recognition and In this study, the components of emotional intelligence-specifically emotion recognition and expression-of preschool children with cochlear implants and those with speech and language disorders were examined, along with their mothers' emotion socialization behaviors. The study was conducted using a qualitative research design. The participants consisted of the mothers of eight children aged 3-6 years who were attending a private rehabilitation center. Data were collected through a form including open-ended questions and Likert-type items addressing the dimensions of recognizing, understanding, and regulating emotions, and the data were analyzed using content analysis. Within the framework of the research questions, three main themes emerged: recognizing emotions, expressing emotions, and emotion socialization. The findings indicated that children primarily recognized emotions through visual cues (facial expressions, gestures, and mimics) and auditory cues (tone of voice and verbal expressions). Positive emotions were expressed through smiling, hugging, and increased activity, whereas negative emotions were expressed through shouting, aggression, crying, and withdrawal. Mothers' emotion socialization behaviors were predominantly carried out through verbal explanations and behavioral guidance. Additionally, mothers reported that their children's diagnoses negatively affected their emotional states, particularly leading to reactions such as anger, sadness, and social withdrawal. In conclusion, hearing impairment and speech-language disorders may complicate children's emotion regulation and expression processes; therefore, not only their language development but also their social-emotional development should be systematically supported.

Keywords: Emotional intelligence, emotion socialization, cochlear implant, speech and language disorder, preschool period

1. GİRİŞ

İnsan davranışlarını yalnızca bilişsel süreçlerle açıklamak, günümüz psikoloji ve eğitim bilimlerinin çok boyutlu insan gelişimi anlayışıyla örtüşmemektedir. Bireyin karar alma, ilişkiler kurma ve çevresini anlamlandırma süreçlerinde duyguların bu süreçlerde belirleyici rol oynadığına dair görüşler giderek daha fazla kabul görmektedir (Goleman, 2017, s. 30-31). Bu bağlamda, duyguların tanınması, düzenlenmesi ve sosyal ilişkilerde etkin bir şekilde kullanılmasını kapsayan duygusal zeka kavramı, birey gelişimini anlamada temel yapıtaşlarından biridir (Akt. Salovey ve Mayer, 1995). Bir kişilik özelliği olarak ele alınan duygusal zeka, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlar. Ancak çocuğun gelişim alanlarının herhangi birinde (dil, bilişsel, motor vb.) yaşanan olumsuzluk, sosyal-duygusal gelişimi de sekteye uğratabilmektedir (Ekinci Vural, 2018, s. 163). Çocuğun işitme ve konuşmada yaşadığı sorunları ifade eden işitme engeli ile dil ve konuşma bozukluğu, sosyal duygusal gelişimi dolayısıyla da duygusal zekayı etkileyen risk faktörleri arasında yer almaktadır.

İşitme engeli, bireyin işitme duyarlılığında yaşadığı kayıpların yol açtığı yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır. İşitme engelli bireyler yaşadıkları yoksunluk nedeniyle özellikle erken yaşlarda dil ediniminden mahrum kalmakta; bu durum hem dilin anlaşılması hem de üretilmesinde çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla bu çocuklar, sadece iletişim alanında değil, aynı zamanda sosyal duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında da güçlükler yaşayabilmektedirler (MEB, 2008: 4). İşitme engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal duygusal gelişimleri benzer bir süreç izlemektedir. Çok küçük yaştaki işitme

engelli çocuklar ile normal işiten akranları arasındaki iletişim farklılıkları çocuklar arasında bir sorun oluşturmazken, işitme engelli çocuklar büyüdükçe, normal işiten akranları ile iletişim sorunları yaşamaya başlarlar (Akçamete, 2003, s. 337). Çevreden gelen sesleri düzgün bir şekilde duyamayan çocuklar, görsel okumalarla çevreyi anlamlandırmaya çalışırlar. Bu durum, çocuğun başarılı bir sosyal iletişim kurmasını engeller ve çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Kirazlı, 2014). Günümüzde ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı yaşayan bireylerin işitme duyarlılığı kazanması açısından koklear implantasyon yöntemi uygulanmaktadır. Koklear implant, iç kulakta bulunan koklea içine cerrrahi bir operasyonla elektrotların yerleştirilmesidir. İşitme engelli bireyin elbisesine takılan bir mikrofon sesleri alıp, kulağa iletir. Bu şekilde işitme engelli bireyin daha önce işitemediği sesleri işitmesi sağlanmış olur (Akçamete, 2003, s. 349-350) Koklear implant operasyonları neticesinde sadece işitme alanında değil çocukların birçok gelişim alanında önemli gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir (Quittner vd., 2004).

Sosyal duygusal gelişimi olumsuz etkileme riski olan bir diğer durum olan dil ve konuşma bozukluğu ise bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun biçimde dili anlama, üretme ya da sesleri doğru çıkarma becerilerinde gecikme, sapma veya bozulma olmasıdır (ASHA, 1993). Bu durum belirli bir tıbbi nedene dayalı olabileceği gibi belirli bir nedene bağlı olmayabilir ve/veya çeşitli özür gruplarına ikincil olarak eşlik edebilir (MEB, 2008). Çevresine karşı kendisini iyi bir şekilde ifade edemeyen ve anlaşılamayan çocuk buna bağlı olarak olumsuz duygulanımlar yaşayabilir ve duygusal gelişimi bu durumdan olumsuz etkilenebilir.

Duygusal gelişim, yalnızca gelişim alanlarından veya gelişim alanlarındaki sorunlardan etkilenmemektedir. Çocuklar bebeklikten itibaren ebeveynlerinden gelen çeşitli sesleri taklit ederek çevreleriyle iletişim kurmaya başlamakta ve bu etkileşim, duygusal gelişimlerini destekleyici bir rol oynamaktadır (Akt. Kirazlı, 2014). Sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim için ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli bir iletişim kurmaları büyük önem taşımaktadır (Vaccari ve Marschark, 1997). Bu iletişim sürecinde, ebeveynlerin çocuklara duygular hakkında rehberlik etmeleri, duyguların tanınması, ifade edilmesi ve adlandırılmasına ilişkin sergiledikleri tutum ve davranışlar duygu sosyalleştirme olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların duygusal yeterliklerinin gelişimini desteklemektedir. Bu süreçte ebeveynler; model olma, doğrudan öğretim yapma ve çocukların duygusal ifadelerine verdikleri tepkilerle duygusal öğrenmeye katkı sağlarlar (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007).

Özellikle de duygusal gelişim açısından dezavantajlı grupta olan işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan çocuklarda ailelerin duygusal öğrenmeleri geliştirmeye yönelik eylemlerde bulunması önemlidir. Bu nedenle hem işitme engeli olan hem de dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygusal gelişimlerinin ve ailelerin bu gelişime dair neler yaptıklarının araştırılması bu çocukların ve ailelerin yaşayacakları problemlerin açığa çıkarılması ve bu problemlere müdahale edilmesi açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada işitme engeli olan koklear implantlı çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda duygusal zekanın duyguları tanıma ve ifade etme bileşenleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Okul öncesi dönemde duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak normal gelişim gösteren çocuklarla (Akaydın ve Akduman, 2016; Şen ve Özbey, 2017; Farrell, 2015; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007) okul öncesi dönemde duygusal zekayı geliştirme yöntem ve programlarıyla, duygusal zekayla çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili (Liu vd., 2024; Kosenchuk, 2023; Lafay vd., 2023; Gerson ve Pellitteri, 2018; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Koklear implantlı okul öncesi dönem çocuklarda duygusal zeka ve genel zeka yapılarını birlikte ele alan (Kirazlı, 2014), bu çocukların duyguları anlama becerilerini normal

gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak inceleyen (Wiefferink vd., 2013), alıcı ve ifade edici dil becerilerini araştıran (Can, Kuruoğlu ve Kırkım, 2016), dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesini inceleyen (Turan vd., 2012) araştırmalar olduğu görülmüştür. İşitme engeli olan koklear implantlı çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklarda duyguları tanıma ve ifade etme bileşenleriyle birlikte bu çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. İşitme engelli okul öncesi dönem çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan okul öncesi dönem çocukların duygularını tanıma ve duygularını ifade etme durumları nasıldır?
2. İşitme engelli okul öncesi dönem çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğuna tanısına sahip olmanın okul öncesi dönem çocuklarının duygu durumlarına etkisi nasıldır?
3. İşitme engelli okul öncesi dönem çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan okul öncesi dönem çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları nasıldır?

2. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar bir örneklemi veya bir durumu anlamak amacıyla tasarlanan araştırmalardır. Nitel araştırmalarda amaç nedensel çıkarımlarda bulunmak değil; incelenen durumu, konuyu derinlemesine anlamaktır (Creswell, 2021, s. 49). Bu nedenle de elde edilen verilerin detaylı olması, araştırmaya katılan bireylerin görüş ve düşüncelerinin olduğu gibi ortaya koyulması önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 44).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemi, araştırmacının örnekleme ulaşım kolaylığı, araştırma yapılacak kurumlardaki yönetici ve velilerin yapılacak araştırmaya karşı duyarlı tutumları nedeniyle Türkiye'de özel bir rehabilitasyon kurumuna devam eden 3-6 yaşlarında işitme engeli tanısı alıp koklear implantlı olan ve dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış 5 erkek 3 kız olmak üzere toplamda 8 çocuğun anneleri oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalaması 4.6'dır. Araştırmaya katılan annelerin yaş ortalaması 27.25'dir. Annelerin hepsi ev hanımıdır. Çocuklardan beşinin işitme, üçünün de dil ve konuşma bozukluğu raporu vardır. Çocuklardan bir tanesinin dil ve konuşma bozukluğu raporuna ek olarak hafif düzeyde zihin engeli raporu bulunmaktadır.

2.2.Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak çocukların duygu farkındalıklarına yönelik annelerin doldurması gereken bir form kullanılmıştır. Bu form hazırlanırken duygusal zekanın duyguları tanıma ve ifade etme bileşenlerine, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına ve çocukların engel durumlarının duygu durumlarına herhangi bir etkisi olup olmadığını anlayabilmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Form geliştirme aşamasında öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) dil ve konuşma bozukluğu çeken bireylerle ve işitme engelli bireylere yönelik hazırlamış olduğu destek eğitim programlarında yer alan modüllerdeki kazanımların incelenmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda form hazırlanmadan önce MEB'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri için hazırlamış olduğu Dil ve Konuşma Bozukluğu Destek Eğitim Programı ve İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programları temel alınmıştır. Dil ve Konuşma Bozukluğu Destek Eğitim Programında sesletim ve ses bilgisi modülü, akıcı konuşma modülü, ses bozukluklarının sağaltımı modülü, gelişimsel dil modüllerindeki kazanımlar incelenmiştir. İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programında ise işitme eğitimi

modülü, dil eğitimi modülü, sosyal iletişim becerileri modüllerinde yer alan kazanımlar incelenmiştir. Toplamda her iki programa ait modüllerden 127 kazanım incelenmiş; bu kazanımlardan duygusal gelişim ile ilişkili olabilecek 17 madde belirlenmiştir. Bu 17 kazanım çerçevesinde veri toplama formuna ilk şekli verilmiştir. Formun ön taslağı hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi alanında 5 uzmanın görüşleri alınmış; maddelerde düzeltmelere gidilmiştir. Daha sonra koklear implantlı çocuğu olan 5 anne ile pilot uygulama yapılmış; bu doğrultuda bazı maddeler değiştirilmiştir ve form son halini almıştır. Form 17 tane açık uçlu soruya, 30 tane beşli likert tipi maddeye sahiptir. Likert tipi maddeler "Duyguları Tanıma Becerisi", "Duyguları Anlama Becerisi" ve "Duyguları Kontrol Etme Becerisi" olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Bu ana başlıkların her birinin altında da annelerden doldurmaları beklenen onar madde bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan form, annelerin talebine göre bir kısmına bireysel görüşme tekniği ile uygulanmış, bir kısmı da ölçeği kendisi doldurmuş, araştırmacı ölçek doldurulurken orada hazır bulunmuş; annelerin anlamadıkları bir yer olduğunda araştırmacıya bunu sormuşlardır. Verilerin analizinde öncelikli olarak açık uçlu sorulara ve likert tipi sorulara annelerin verdikleri cevaplar tek tek okunarak belli kodlara ayrılmıştır. Daha sonra bu kodlardan kategoriler, kategorilerden de temalar oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı koklear implantı olan işitme engelli çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocukların implantlı çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda duygusal zekanın duyguları tanıma ve ifade etme bileşenleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını incelemektir. Bu doğrultuda açık uçlu soruların içerik analizi ve likert tipi soruların birlikte değerlendirilmesiyle, araştırma problemleri çerçevesinde 4 ana tema ortaya çıkmıştır: Duyguları tanıma, duyguları ifade etme, duygu sosyalleştirme ve işitme engeli ile dil ve konuşma bozukluğuna sahip olmanın çocuğun duygu durumuna etkisi. İlk olarak duyguları tanıma alt temasına ilişkin bulgular Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Duyguları tanıma alt teması

Duyguları tanıma	Görsel işaretler	Yüz ifadeleri
		Hal hareket
	İşitsel işaretler	Ses tonu
		Sözler

Duyguları tanıma temasında görsel işaretler ve işitsel işaretler alt temalarının ön plana çıktığı; çocukların başkalarının duygularını görsel ve işitsel işaretler sayesinde tanıdıkları belirlenmiştir. Likert tipi ankette ise çocukların en çok kızgınlık duygusunu tanıdıkları, en az ise kaygı duygusunu tanıdıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının duyguları tanımalarına dair örnek cevaplar şöyledir:

A2: "*Sesim biraz yükselse veya kaşımı çatına hemen sinirlendiğimi anlar.*"

A5: "*Genelde karşıdakinin yüzünden anlar.*"

A8: "*Ben söylersem anlar, yüz ifadesinden de anlıyor.*"

Duyguları ifade etme alt temasına ilişkin bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.

Duyguları ifade etme alt teması

Duyguları ifade etme	Olumlu duyguların ifadesi	Gülmek
		Öpmek
		Hareketlilik
		Sevinç çığlığı
	Olumsuz duyguların ifadesi	Bağırmak
		Anlatmak
		Saldırganlık
		Ağlamak
		İçe kapanma
		Hırçınlık
		Anneye sokulma

Duyguları ifade etme temasında olumlu duyguların ifadesi ve olumsuz duyguların ifadesi alt temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Çocukların çeşitli duygularını nasıl ifade ettiklerini anlamaya yönelik yöneltilen sorulara annelerinin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

Mutluluk duygusu:

A8: "*Zıplayarak, çığlık atarak gösterir. Gözlerini için güler*."

A4: "*Daha hareketli, güler yüzlü, neşeli oluyor*."

Üzüntü duygusu:

A6: "*Genellikle ağlar ve anlatır*."

A3: "*Bağırır, kendini yere atar sürekli ağlayarak…*"

Öfke duygusu:

A8: "*Kendini çok sıkar, bağır. Kardeşine zarar verecek şekilde gösterir*."

A1: "*İlk önce bağırıyor, sonra saldırıyor. Ablasını ısırır, sıkar, onun sevdiği şeyi alıp, ağlatır*."

Korku duygusu

A7: "*Ağlayarak ve bağırarak gösterir*."

A4: "*Korkar, içine kapanır ve ağlamaklı olur*."

Duygu sosyalleştirme alt temasına ilişkin bulgular Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3.

Duygu sosyalleştirme alt teması

Duygu Sosyalleştirme	Sözel tepkiler	Konuşmak
		Anlatmak
	Davranışsal tepkiler	Göstermek
		Umursamamak
		Beklemek

Annelerin çocukların çeşitli duygularına verdikleri tepkileri incelemeye yönelik sorularda ortaya çıkan cevapların annelerin duygu sosyalleştirme davranışları hakkında bilgiler verdiği görülmüştür. Duygu sosyalleştirme temasında sözel tepkiler ve davranışsal tepkilerin yer aldığı görülmektedir. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına dair verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

A1: "*Mesela öfkelendiğinde ablasına öyle şeyler yapmaması gerektiğini söylerim.*"

A2: "*Konuşuyoruz. Ya diyelim istediği bir şeyi yaptığımda mutlu olup olmadığını soruyorum. Üzüldüğünde nedenini sorup anlatıyorum bu duyguları.*"

A8: "*Konuşarak, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak o duyguyu anlamasını ona anlatırım.*"

İşitme engeli ve dil ve konuşma bozukluğunun çocuğun duygu durumuna etkisine ilişkin bulgular Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4.

İşitme engeli ile dil ve konuşma bozukluğuna sahip olmanın çocuğun duygu durumuna etkisi alt teması

İşitme engeli ve dil ve konuşma bozukluğunun çocuğun duygu durumuna etkisi	Olumsuz	Duygularını ifade edememe
		Daha öfkeli olma
		Daha üzgün olma
		İçe kapanma

İşitme engeli ile dil ve konuşma bozukluğuna sahip olmanın okul öncesi dönem çocukların duygu durumuna etkisine dair çıkan temada bu durumun çocukları olumsuz etkilediklerini bildirmişlerdir. Bu duruma dair annelerin cevaplarından bazıları şöyledir:

A1: "*Bu durum onu kötü etkiliyor. Konuşma bozukluğu çektiği vakit normalden daha asabi bir duygu haline bürünüyor*."

A2: "*Benim çocuğumun konuşma sıkıntısı var. Bu da dışarıyla diyaloğu kesmesini sağlıyor. Kendisini anlamadıkları zaman üzülüyor, konuşmuyor. İçine kapanıyor ve sinirleniyor*."

A5: "*Çabuk sinirlenir, çabuk öfkelenir ama inatlaşma olursa bu olay biraz daha uzun sürebilir. Kendini ifade etme özgürlüğünü kapsa bana yeter*."

A6: "*Çok etkiliyor. Çocuklarla konuşamadığında, oyunu bırakıp yanıma geliyor, üzülüyor. Ablası telefonda babasıyla konuşup, kendisi konuşamayınca çok üzülüyor. Belki de bu nedenden ablasını kıskanıyor. Daha öfkeli ve üzgün olmasına neden oluyor*."

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma problemleri çerçevesinde bulguların duyguları tanıma, duyguları ifade etme, çocuğun tanısının duygu durumuna etkisi ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışları çerçevesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgular literatür ışığında tartışılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma

İlk olarak duyguları tanıma durumu ele alındığında çocukların görsel ve işitsel işaretlerden karşıdaki kişinin duygularını anladıkları belirlenmiştir. Bir duyguyu tanımak, duygunun ne anlama geldiğini anlamak ve sosyal yaşamda bu duygunun işlevlerini anlamayı içermektedir. Çocukların duygu ifadelerini tanıma, duygusal akıl yürütme ve duyguları anlama becerileri bebeklik döneminde ilkel düzeydeyken çocukluk döneminde daha çok gelişir (Cuciniello, Amorese, Vogel, & Cordasco, 2025; Ruba ve Pollak, 2020; Siegler vd., 2010, s. 413). Bulgularda da çocukların başkalarının duygularını onların gösterdikleri görsel ve işitsel ifadelerden anladıkları belirlenmiştir. Çeşitli tanımlamaları olsa da duygu tanıma becerisi genel itibariyle farklı biçimlerdeki duygu ifade edici davranışları tanıma ve ilişkilendirme olarak ifade edilebilir (Ruba ve Pollak, 2020). Yapılan bir derleme çalışmasında, koklear implanttan fayda gören işitme kayıplı çocuklarla yapılan kimi araştırmalarda bu çocukların yüz tanıma, duygu düzenleme gibi becerilerde dezavantajlı konumda olduğu bulunmuşken kimi araştırmalarda ise koklear implanttan fayda gören işitme kayıplı çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer düzeyde bir sosyal duygusal gelişime sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda çocukların koklear implant olma yaşı gibi birçok değişken etkili olmaktadır (Long vd., 2021). Ayrıca işitme işitme cihazı veya koklear implant kullanan çocukların 7 yaşından sonra normal işiten akranlarıyla benzer bir duygu tanıma becerisine sahip oldukları bilinmektedir (Wang, Su, Fang, & Zhou, 2011). Mevcut araştırmada çocukların duygu tanıma düzeylerinden ziyade duyguları tanıma becerilerinin içeriğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Genel manada araştırmaya katılan çocukların duygu tanıma becerilerinin karşıdakinin verdiği tepkileri yorumlamaktan oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularında ikinci olarak duyguları ifade etme durumu söz konusu olduğunda çocukların olumlu ve olumsuz duygular için kendilerini farklı şekillerde ifade ettikleri görülmüştür. Olumlu duyguların ifadesinde genel olarak öpmek, gülmek, sarılmak gibi ifadeler yer alırken olumsuz duyguların ifadesinde bağırmak, saldırganlık, hırçınlık, içe kapanma gibi ifadelerin olduğu görülmüştür. Nitekim kekemelik yaşayan çocukların akıcı konuşan akranlarına göre daha yüksek düzeyde duygusal tepkisellik gösterdikleri, duygularını düzenlemede daha yetersiz oldukları belirlenmiştir (Karrass vd., 2006). Araştırmaya katılan çocukların olumsuz duygularını ifade etmelerinde öz düzenleme davranışlarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öz düzenleme; çocukların dikkatlerini, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan karmaşık bir süreçtir (Akt. Rice, 2012, s: 1). Çocuklarda öz düzenlemenin bir parçası olan duygusal düzenlemenin ortaya çıkışı uzun ve yavaştır. Bebeklikten itibaren çocuklar farklı olumsuz şartlarda hissettikleri duygularla baş etmeye çalışırlar. Örneğin bebekken açlık veya ani hareketlerden korkup sakinleşmeye ihtiyaç duyan çocuk büyüdükçe yalnız kalma, karanlık, yabancı korkusu gibi korkular hissederek

güvendikleri yetişkinlerin yanında regüle olmaya ihtiyaç duyarlar. Bir süreç halinde ilerlediği için çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmaları zaman almaktadır (Siegler vd., 2010, s. 396). Bununla birlikte erken dönemde düşük iletişim becerileri ve alıcı dil becerilerine sahip bebeklerin, ileriki dönemde sosyal-duygusal yeterliklerin gelişiminde gecikme riski taşıdıkları bilinmektedir (Rautakoski vd., 2021). Ayrıca Rieffe (2011) çalışmasında işitme engelli çocukların normal işiten akranlarına göre daha az etkili duygu düzenleme stratejileri kullandıklarını belirlemiştir. Araştırmaya katılan çocukların hem iletişim becerilerini yavaşlatan bir özel gereksinime sahip olmaları hem de 3-6 yaş çocukları oldukları düşünüldüğünde olumsuz duyguların istenmeyen şekilde ifade edilmesine dair bulgu daha anlaşılır olmaktadır.

Araştırmanın bir başka bulgusunda araştırmaya katılan tüm anneler, aldığı tanının çocuğun duygu durumuna etkisinin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. İşitme kaybı yaşayan çocukların birçoğu kendilerini ifade etme, çevresiyle etkin bir şekilde iletişim kurma ve başkaları tarafından konuştuklarının anlaşılması noktasında sorunlar yaşamaktadırlar (Çakıcı, 2021). Bu sorunlar da çocukların duygu durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. 48-76 aylık koklear implantlı çocuklarla normal işiten çocukların akran ilişkilerinin ve depresiflik düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Çutur, 2022) koklear implantlı çocukların normal işiten çocuklara göre daha yüksek düzey depresiflik gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklarla yapılan bir başka çalışmada işitme engelli çocukların normal işiten çocuklara göre daha fazla çekingenlik, kaygı ve depresiflik yaşadıkları görülmüştür (Poyraz Tüy, 1999). Bu bulgularla birlikte daha erken yaşta koklear implant kullanmanın (Hardman vd., 2022) Genç, 2018 ve Çutur, 2022) ve müdahale programlarına katılmanın işitme engelli çocuklarda iletişim becerilerinin gelişmesine olumlu etkisinin olduğu (Genç, 2018 ve Çutur, 2022) görülmüştür (Genç, 2018).

Araştırmaya katılan annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarına bakıldığında çocuklarının gösterdikleri duygulara sözel ve davranışsal tepkiler verdikleri görülmüştür. Duygu sosyalleştirme davranışları ebeveynin görüşüne, kişilik özelliklerine, duygulara dair inançlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Kimi ebeveynler olumsuz duyguları kötü olarak görüp, bunların dışavurumunu desteklemeyerek çocuğun duygularını baskılar. Ancak kimi ebeveynler ise çocuğun duygularına alan açıp çocuğun olumsuz duygularını sosyal olarak kabul edilebilir şekilde ifade etmesini destekler (Eisenberg vd., 1998). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan annelerin gösterdikleri duygu sosyalleştirme davranışlarının sözel ve davranışsal tepkiler içermesi annelerin kişisel özellikleriyle ve çocukların özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Koklear implantı olan işitme engelli çocuklar ile dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu farkındalıklarının araştırıldığı bu çalışmada çocukların duyguları tanıma, ifade etme, annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları ile aldıkları tanıların genel duygu durumlarına etkisi çerçevesinde bulgular ortaya çıkmıştır. Sosyal duygusal gelişimin çocukların hayatındaki yeri ve önemine bakıldığında işitme engeli ile dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygusal gelişimlerine ilişkin daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu; ebeveynlerine yönelik çocukların duygusal gelişimlerini destekleme noktasında yönlendirmeye gereksinimlerinin olduğu; çocukların aldıkları tanıların onların duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilememesi için ailede ve okulda çeşitli etkinliklerin yapılması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde duygu düzenleme konusunda çocukların desteğe gereksinimleri olduğu; bu becerileri geliştirmeleri için ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından çeşitli yaşantıların düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. İşitme engelli ve dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarla ilgilenen özel eğitim öğretmenlerinin çocukların sadece dil gelişimlerinin iyileştirilmesine yönelik değil aynı zamanda çocukların duygusal gelişimlerine yönelik de çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.

EBEVEYN SUÇLULUĞU İLE ÇOCUĞUN DUYGUSAL İYİ OLUŞU VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL GUILT AND CHILDREN'S EMOTIONAL WELL-BEING AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

Büşra NAKIŞ YILDIRIM[1], Aysel TÜFEKCİ[2]

[1]Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD,

0000-0002-6091-4264

[2]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD,

0000-0001-7792-5624

Özet

Araştırmanın amacı 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin suçluluk düzeyleri ile çocukların duygusal iyi oluşları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 48-72 aylık çocuğu okul öncesi kuruma devam eden ebeveynler ile çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Suçluluğu Ölçeği (ESÖ), Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 306'sı anne,71'i baba olmak üzere 377 ebeveyn ile her bir çocuk için PERİK ölçeğini dolduran 51 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Bağımsız Örnekler t testi, Mann-Whitney test istatistiği, d ANOVA F testi, Kruskal-Wallis, Spearman's Rho Korelasyon Testi test istatistiği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. PERİK puanları anne yaşı, hane kişi sayısı, ebeveynin medeni durumu ve bakım desteği alıp almamaya göre farklılaşmazken; baba yaşı, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu, çocuk yaşı ve cinsiyetine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Ebeveyn suçluluğu ile çocukların psikolojik sağlamlığı ve iyi oluşu arasındaki ilişkide yalnızca baba suçluluğu ile çocuğun atılganlık düzeyi arasında düşük ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anne suçluluğu ile çocuk çocukların psikolojik sağlamlığı ve iyi oluşu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve regresyon analizleri de ebeveyn suçluluğunun çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlığını anlamlı biçimde yordamadığını göstermiştir. Bulgular, çocukların sosyal-duygusal gelişiminin ebeveyn duygularından tek başına değil, çoklu bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn suçluluğu, sosyal-duygusal iyi oluş, psikolojik sağlamlık, okul öncesi dönem

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between parental guilt levels and the emotional well-being and psychological resilience of children aged 48–72 months. The study group consists of parents of 48–72-month-old children attending preschool institutions and the children's teachers. Data were collected using the Parental Guilt Scale (GAPS), the Social-Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK), and a Personal Information Form. The sample comprised 377 parents (306 mothers and 71 fathers) and 51 teachers who completed the PERIK for each child. In the analysis of the data, Independent Samples t-test, Mann–Whitney U test, one-way ANOVA, Kruskal–Wallis test, and Spearman's Rho correlation analysis were employed. The findings indicated that children's social-emotional well-being and psychological resilience levels were generally at a moderate level. PERIK scores did not differ significantly according to maternal age, household size, parents' marital status, or whether childcare support was received. However, significant differences were found in some subdimensions according to paternal age, maternal and paternal education levels, maternal and paternal employment status, as well as child age and gender. Regarding the relationship between parental guilt and children's psychological resilience and well-being, a low and negative significant correlation was found only between paternal guilt and children's assertiveness levels. No significant relationship was identified between maternal guilt and children's psychological resilience and well-being. Furthermore, regression analyses revealed that parental guilt did not significantly predict children's well-being or psychological resilience. Overall, the findings suggest that children's social-emotional development is shaped not solely by parental emotions but by the interaction of multiple individual and environmental factors.

Keywords: Parental guilt, social-emotional well-being, psychological resilience, preschool period

1. GİRİŞ

Çocuklarda patoloji veya anormalliklerden ziyade iyi oluş ve psikolojik sağlamlık gibi güçlü yönlere vurgu yapan pozitif psikolojiye dair bakış açısı güçlenmektedir. Bu bağlamda ele alınan kavramlardan biri de psikolojik sağlamlık kavramıdır (Zakeri, Jowkar ve Razmjoee, 2010). Çocuğun iyi oluşu; duygusal denge, yaşamdan doyum alma, olumlu benlik algısı ve sosyal ilişkilerde yeterlik gibi çok boyutlu bir özelliği ifade ederken, psikolojik sağlamlık stresli yaşam olayları karşısında uyum sağlayabilme ve gelişimsel işlevselliği sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. İngilizce'de "pyshcological resilience" olarak yer alan psikolojik sağlamlık kavramı, bir kişinin hayatın zor koşullarına uyum sağlamasına olanak tanıyan, kazanılmış, içselleştirilmiş ve bireyin hayatına genellediği bir süreç olarak tanımlanabilir. Ayrıca "resilience" kavramı yılmazlık veya esneklik sözcükleriyle de anılmaktadır. Psikolojik sağlamlık konusuna dair ilgi, bazı bireylerin zorlu ve travmatik olaylardan diğer bireylere göre daha olumsuz şekilde etkilendiğini fark etmeyle başlamıştır (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Bunun kökenlerine inildiğinde bazı insanların kendileriyle benzer zorluklarla dolu bir hayata sahip bireyi zorlayan olaylar karşısında dayanıklı olabilme ve bu olaylara kolay uyum sağlayabilme durumundan söz edilebilir (Gizir, 2007). Ayrıca psikolojik sağlamlık, kişinin kendi hayatının sorumluluğunu almasıyla da bağlantılıdır. Psikolojik sağlamlığı iyi olan bireyler zorluklarla karşılaştıklarında eylemsel biçimde bu zorlukla baş edebilmektedir. Yine olumsuz bir durumla karşılaştıklarında iç ve dış kaynakları kullanarak buna uyum sağlamaya çalışmakta ve olayları gerçekçi bir bakış açısıyla ele almaktadırlar (Alvord ve Grados, 2005). Psikolojik sağlamlık çok küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Psikolojik sağlamlığı

yüksek olan çocuklar gelişimleri süresince zorluklarla karşılaşmalarına rağmen gelişimsel görevlere dair beklentileri karşılamayı başarırlar. Küçükken psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocuklar büyüdükçe de bu özelliği geliştirip psikolojik olarak da bu yeterliği göstererek psikolojik sağlamlığı güçlü olan bireyler haline gelebilirler (Cutuli, Herbers, Masten ve Reed, 2020). Ayrıca psikolojik sağlamlıkta risk faktörleri ve bu risk faktörlerinin etkisini azaltan koruyucu faktörler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin üç ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bunlar bireysel faktörler, ailesel faktörler ve çevresel faktörlerdir. Bu faktörlerin içerisinde kimi özellikler bireyin psikolojik sağlamlığı üzerinde olumlu etki bırakırken kimi özellikler ise olumsuz etki bırakabilmektedir. Örneğin ailesel faktörlerde iyi bir anne çocuk ilişkisi psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, ebeveynin kronik hastalığa sahip olması psikolojik sağlamlık üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir (Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009). Bu nedenle psikolojik sağlamlığını olumlu yönde etkileyen iyi bir ebeveyn çocuk ilişkisinin tesisi önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdiği davranışlar bu ilişkinin kalitesini belirlemektedir. Ebeveyn davranışları ise ebeveynin duygularından etkilenmektedir. Suçluluk ve utanç duyguları ebeveyn davranışlarında önemli etkiye sahip iki duygudur (Scarnier, Schmader ve Lickel, 2009).

Toplumsal baskı ve beklentiler dışında ebeveynler çocuklarına yaptıkları ve yapmadıkları birçok davranıştan dolayı suçluluk hissedebilmektedirler. Yerinde ve dozunda suçluluk hissedilmesi kişiyi o ilişkide daha iyi olmaya teşvik ederken, sürekli ve çok yüksek düzeydeki suçluluk, kişiyi o ilişkiden kaçınmaya sürükleyebilir. Buna göre suçluluk, ilişkilerin korunması ve sosyal bağların güçlenmesine yardımcı olduğu ölçüde iyi bir histir. Bireylerin eksik yönlerini fark edip, hatalarını kabul etmelerini ve davranışlarını düzeltmelerini sağlar. Suçluluk ikili ilişkilerde bağlılığın sembolü olarak da ilişkileri güçlendirebilir (Baumeister vd., 1994). Genel olarak tüm dünyadaki kültürlerde çocuğa birincil bakım veren kişinin anne olması gerektiği anlayışı hakimdir. Bu nedenle, annelerin çocuk bakımı kararları kültüre uygun "iyi" anne olma standartlarından etkilenmektedir. Kadınların annelikle ilgili kültüre dair normatif inançları, annelerin nasıl düşünmeleri, hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini tanımlayan kültürel olarak belirlenmiş bir annelik ideolojisini içermektedir (McDonald, Bradley, ve Guthrie, 2005). Bu ideoloji, anneler üzerinde baskı oluşturarak annelik mitinin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Ennis, 2014, s. 18). Annelik miti, bir annenin düşüncelerini, eylemlerini ve hayallerini yöneten kültürel yasalar olarak tanımlanabilir. Bu mit, ebeveynlikle ilgili alanlarda zorluklar ortaya çıktığında, annenin kendini, özdeğerini ve yeteneklerini nasıl gördüğünü etkiler. Bu durum, annede kendisinin ve toplumun beklentilerini karşılayamamaktan kaynaklanan suçluluk ve utanç duygularını beslemektedir. (Constantinou, Varela ve Buckby, 2021). Bununla birlikte babalar da suçluluk hissedebilmekte ancak suçluluk hissettikleri durumlar farklılaşabilmektedir. Babaların suçluluk duygusunu özellikle evi geçindirme, çocukla geçirilen zamanın yetersizliği ve geleneksel babalık rolüne ilişkin beklentiler bağlamında yaşadıklarını göstermektedir (Borelli vd., 2017). Bu durum, ebeveyn suçluluğunun toplumsal cinsiyet rolleri ve ebeveynlik ideolojileri çerçevesinde farklı biçimlerde deneyimlenebileceğine işaret etmektedir.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 27 Avrupa Birliği ülkesiyle Norveç ve İzlandadaki çocukların iyi oluşlarının karşılaştırıldığı (Bradshaw ve Richardson, 2009), üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin ebeveynlik tarzı ile öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Zakeri, Jowkar ve Razmjoee, 2010), ergenlerdeki sosyal kaygı ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016), okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ile çocukların sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Kındıroğlu ve Ekici, 2019), ilkokul çocuklarının duygusal iyi oluşları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Başaran, Erol ve Yılmaz, 2020) çalışmalara rastlamıştır. Ebeveyn suçluluğu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde

okul öncesi dönem çocuğu olan çift gelirli ailelerdeki anne ve babaların suçluluk durumlarının araştırıldığı (Martinez, Carrasco, Aza, Blanco ve Espinar, 2011), annelerin yaşadıkları öz benlik çelişkisi, suçluluk, utanç ve olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkileri inceleyen (Liss, Schiffrin, ve Rizzo, 2013), annenin yoğun ebeveynliği ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelendiği (Rizzo, Schiffrin ve Liss, 2013), engelli çocuğu olan annelerin öznel mutluluklarının çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Findler vd., 2016) çalışmalara rastlanmıştır. Son yıllarda çocukların iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı, erken çocukluk döneminden itibaren ruh sağlığının korunması ve desteklenmesi açısından temel göstergeler olarak ele alınmaktadır. Çocuğun duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı gelişimi; yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda içinde bulunduğu aile bağlamı ve ebeveynlerin duygusal yaşantılarıyla da yakından ilişkilidir (Bowlby, 1988). Bu bağlamda ebeveynlerin yaşadığı duygusal süreçlerin, çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi, gelişimsel psikoloji ve aile çalışmaları açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Ebeveyn suçluluğu, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun bakım, disiplin, zaman ayırma ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama konularında ebeveynlerin kendilerini yetersiz hissetmeleriyle ortaya çıkan yaygın bir duygudur (Sutherland, 2010). Her ne kadar suçluluk duygusu belirli düzeyde ebeveynlik sorumluluğunu destekleyici bir işlev görebilse de yoğun ve kronik ebeveyn suçluluğunun, ebeveynin duygusal iyi oluşunu olumsuz etkilediği; ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde aşırı kontrol, tutarsızlık ya da duygusal geri çekilme gibi riskli örüntülere yol açabildiği bilinmektedir (Borelli vd., 2017). Bu durumun, çocuğun duygusal güvenliği ve psikolojik dayanıklılığı açısından kritik sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Ancak ebeveyn suçluluğu ile çocuğun psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, ebeveyn suçluluğu ile çocuğun iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkiyi inceleyerek, ebeveynin içsel duygusal süreçleri ile çocuğun psikolojik kaynakları arasındaki etkileşimi bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bulgularının, erken çocukluk döneminde koruyucu ve önleyici ruh sağlığı çalışmalarına, aile temelli müdahale programlarının geliştirilmesine ve ebeveyn eğitim içeriklerinin duygusal boyutunun güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma, ebeveyn suçluluğunu yalnızca ebeveyne ait bireysel bir duygu olarak değil, çocuğun psikolojik iyi oluşuyla ilişkili gelişimsel bir değişken olarak ele alması bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmada çocukların iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)'nin Öz-Kontrol/Düşüncelilik, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelim ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı 48-72 aylık çocukların iyi oluşları ve psikolojik sağlamlıkları ile ebeveynlerinin suçluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının PERİK alt ölçeklerinden aldıkları puanlar çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ebeveyn suçluluğu ile çocuğun duygusal iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve ebeveyn suçluluğu bu değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Creswell ve Creswell, 2017). Ebeveyn suçluluğu ile çocuğun duygusal iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişki inceleneceğinden dolayı çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ilinde bulunan 10 okuldan 48-72 aylık çocuğu okul öncesi kuruma devam eden ebeveynler ve çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 306'sı anne 71'i baba olmak üzere 377 ebeveyn ile her çocuk için PERİK ölçeğini dolduran 51 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemle temsil gücü en geçerli ve güvenilir örneklem belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak Malatya ilindeki okul öncesi eğitim kurumları; daha sonra o kurumlardaki öğretmenler ve ebeveynlerden seçilerek evreni temsil gücü en yüksek araştırma grubunun oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik değişkenlerin dağılımları

Değişken	Düzey	Frekans(n)	Yüzde(%)
Formu dolduran kişi	Anne	306	81,2
	Baba	71	18,8
Cinsiyet	Kız	186	49,3
	Erkek	191	50,7
Bakım Destek	Evet	70	18,6
	Hayır	307	81,4
Çalışma durumu	Çalışıyor	158	41,9
	Çalışmıyor	219	58,1
Çocuk sayısı	1	84	22,3
	2	188	49,9
	3	81	21,5
	4 ve üstü	24	6,4
Medeni durum	Evli	363	96,3
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	14	3,7
Hane kişi	İki-Üç kişi	77	20,4
	Dört kişi	175	46,4
	Beş kişi	87	23,1
	Altı ve üstü	38	10,1
Anne Öğrenim düzeyi	İlkokul	52	13,8

	Ortaokul	34	9,0
	Lise	113	30,0
	Lisans	160	42,4
	Lisansüstü	18	4,8
Baba Öğrenim düzeyi	İlkokul	37	9,8
	Ortaokul	48	12,7
	Lise	92	24,4
	Lisans	166	44,0
	Lisansüstü	34	9,0
Çocuk ay	48-54	51	13,5
	55-60	97	25,7
	61-66	97	25,7
	67-72	132	35,0
Anne yaş	30 ve altı	79	21,0
	31-35	146	38,7
	36-40	100	26,5
	41-45	45	11,9
	46 ve üzeri	7	1,9
Baba yaş	30 ve altı	28	7,4
	31-35	107	28,4
	36-40	128	34,0
	41-45	80	21,2
	46 ve üzeri	34	9,0

Araştırmaya toplam 377 ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların %81,2'si (n=306) anne ve %18,8'i (n=71) babadır. Ebeveynlerin %41,9'u (n=158) çalışmakta, %58,1'i (n=219) ise çalışmamaktadır. Çocukların %49,3'ü (n=186) kız ve %50,7'si (n=191) erkektir. Katılımcıların %18,6'sı (n=70) çocuk bakımında destek aldığını, %81,4'ü (n=307) ise herhangi bir destek almadığını belirtmiştir. Ailelerin %22,3'ü (n=84) tek çocuklu, %49,9'u (n=188) iki çocuklu, %21,5'i (n=81) üç çocuklu ve %6,4'ü (n=24) dört ve üzeri çocukludur. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%96,3; n=363) evlidir. Hane halkı büyüklüğü incelendiğinde, %20,4'ü (n=77) iki-üç kişiden, %46,4'ü (n=175) dört kişiden, %23,1'i (n=87) beş kişiden ve %10,1'i (n=38) altı ve üzeri kişiden oluşmaktadır. Annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, %13,8'i (n=52) ilkokul, %9,0'ı (n=34) ortaokul, %30,0'ı (n=113) lise, %42,4'ü (n=160) lisans ve %4,8'i (n=18)

lisansüstü mezunudur. Babaların eğitim düzeylerine bakıldığında, %9,8'i (n=37) ilkokul, %12,7'si (n=48) ortaokul, %24,4'ü (n=92) lise, %44,0'ü (n=166) lisans ve %9,0'ı (n=34) lisansüstü mezunudur. Çocukların %13,8'i (n=51) 48–54 ay, %25,7'si (n=97) 55–60 ay, %25,7'si (n=97) 61–66 ay ve %25,0'i (n=132) 67–72 ay aralığındadır. Annelerin %21,0'i (n=79) 30 yaş ve altı, %38,7'si (n=146) 31–35 yaş, %26,5'i (n=100) 36–40 yaş, %11,9'u (n=45) 41–45 yaş ve %1,9'u (n=7) 46 yaş ve üzerindedir. Babaların ise %7,4'ü (n=28) 30 yaş ve altı, %28,4'ü (n=107) 31–35 yaş, %34,0'ü (n=128) 36–40 yaş, %21,2'si (n=80) 41–45 yaş ve %9,0'ı (n=34) 46 yaş ve üzerindedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Ebeveyn Suçluluğu Ölçeği (ESÖ), Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır.

Ebeveyn Suçluluğu Ölçeği: Haslam vd. (2020), tarafından 2-12 yaş çocuğu olan anne ve babaların ebeveynliğe ilişkin hissettikleri suçluluk duygusunu ölçmek için geliştirilmiş olan tek faktörlü 10 maddelik bir ölçektir. Ölçek Polat, Eryiğit, Aydoğdu, Ekşi ve Ekşi, (2022) tarafından Türkçe'ye çevrilerek psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 376 anne ve 34 baba olmak üzere 430 ebeveyn katılmıştır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliği için 43 anne ile çalışılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için çalışan annelere yönelik olarak hazırlanmış olan Anne İstihdam Suçluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik olarak Cronbach alfa katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlikte ise Ölçeğin Anne İstihdam Suçluluğu Ölçeği ile orta düzey korelasyona (.60) sahip olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .84 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek güvenirlik değerleri arasında olduğunu göstermektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK): Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen ölçek çocuklarda psikolojik sağlamlık ve duygusal iyi oluşu ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Özbey (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6 faktörlü 36 maddelik 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 342 çocuk katılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği altı dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Ölçek maddeleri daha sonra okul öncesi eğitimi alanına ve her iki dile de hâkim üç uzman tarafından tekrar gözden geçirilerek hem anlaşılırlık açısından hem de orijinalindeki ifadeleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Son şekli verilen maddeler beş okul öncesi öğretmeni tarafından doldurularak öğretmenler tarafından anlaşılırlığı test edilmiştir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon Testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında değişmektedir. Mevcut araştırmada Öz-Kontrol/Düşüncelilik alt boyutunun güvenilir (.72), İletişim Kurma/Sosyal Performans (.92), Atılganlık (.92), Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma (.82), Görev Yönelim (.89), Keşfetmekten Hoşlanma (.92) alt boyutlarının ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmıştır .

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından çeşitli kaynakların taranmasıyla geliştirilen formda, annenin; medeni durumu, yaşı, öğrenim durumu, babanın; yaşı, öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık gelir düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı, anne ve babanın çocukları ile geçirdikleri süre, anne ve babanın çocuk bakımında herhangi bir sosyal destek alıp almadığı hakkında ebeveynlerden bilgi toplanması amaçlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

İlk olarak veli ve öğretmen ölçekleri çoğaltılarak ayrı ayrı zımbalanmıştır. Sonrasında her veli ve öğretmen ölçeğine A'dan başlayarak sırasıyla A, B, C, D, E, F, G, H, K harflerinin her birine 1-120 arasında kodlar yazılmıştır. Örneğin A1-A120 bitince B'ye geçilmiş; bu şekilde 1000 ölçeği tamamlayana kadar harf ve sayılar yazılmıştır. Aynı kodların hem veli hem de öğretmen ölçeğine yazılmasının sebebi aynı kodlu iki ölçeğin aynı çocuk için doldurulmasının amaçlanmasıdır. Aynı kodlu öğretmen ve veli ölçekleri aynı poşet dosya içine koyulmuştur. Veri toplama sürecinde Malatya'nın iki merkez ilçesi olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okulların güncel listesi MEB'in ilgili adresinden tek tek okul sayfalarına girilerek alınmıştır. İki merkez ilçede MEB'e bağlı bağımsız anaokullarının sayısının 37 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak araştırmacı veri dağıtma sürecine başlamıştır. Her okulda ilk önce idarecilerle görüşülmüş sonrasında ise öğretmenlere tek tek yapmaları gereken işlem açıklanmıştır. Öğretmenlere veliden ölçek geldikten sonra kendilerinin de aynı çocuk için aynı kodlu öğretmen ölçeğini doldurmaları gerektiği anlatılmıştır. Toplamda 10 okulda 51 öğretmene 1000 adet ölçek bırakılmıştır. Ebeveynlerden Ebeveyn Suçluluğu Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden ise ölçekte yazan koda göre her velinin çocuğuna özel Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini doldurmaları istenecektir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde ölçeklerin normal dağılım varsayımına bakıldığında ESÖ ölçeğinin normal dağılımdan geldiği (p>a=0,05), PERİK ölçeğinin alt boyutlarının ise normal dağılımdan gelmediği görülmektedir (p>α=0,05). Bu yüzden ESÖ ile yapılan analizlerde parametrik testler, PERİK ölçeğinin alt boyutları ile yapılan analizlerde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Düzey sayısı iki olan değişkenler parametrik testlerden Bağımsız Örnekler t testi, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney test istatistiği, düzey sayısı üç veya daha fazla olan değişkenler ise parametrik testlerden ANOVA F testi, parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis test istatistiği ile analiz edilmiştir. ESÖ ve PERİK Ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.

ESÖ ve PERİK ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Ortalama	Standart sapma	Min	Max	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
İletişim Kurma/Sosyal Performans	23,78	4,48	10,00	30,00	24	30	-0,33	-0,34
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	24,57	5,42	11,00	30,00	25	30	2,47	28,12
Atılganlık	24,15	4,55	8,00	30,00	24	30	-0,56	-0,12
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	21,61	4,21	7,00	30,00	22	22	-0,35	0,63
Görev Yönelim	23,12	4,51	6,00	30,00	23	23	-0,63	0,26

Keşfetmekten Hoşlanma	25,01	4,17	13,00	30,00	25	30	-0,54	-0,34

PERİK ölçek puanlarına bakıldığında öz kontrol/düşüncelilik alt ölçeği dışında diğer tüm puanların ortalama etrafında toplandığı söylenebilir. Öz kontrol/düşüncelilik alt ölçeği puanlarının ise ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

3. BULGULAR

Araştırma soruları kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Anne yaşı ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	Anne yaşı	Ortalama	Ss	KW/F	p değeri
İletişim Kurma/Sosyal Performans	30 ve altı	23,55	3,95	5,692/-	0,223
	31-35	24,40	4,54		
	36-40	23,20	4,53		
	41-45	23,45	5,07		
	46 ve üzeri	23,71	3,04		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	30 ve altı	23,46	4,28	5,986/-	0,200
	31-35	24,75	4,98		
	36-40	24,74	4,33		
	41-45	25,53	9,41		
	46 ve üzeri	24,43	4,16		
Atılganlık	30 ve altı	23,90	4,03	2,845/-	0,584
	31-35	24,53	4,79		
	36-40	23,91	4,39		
	41-45	23,82	5,06		
	46 ve üzeri	24,29	4,35		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	30 ve altı	21,56	3,81	4,041/-	0,400
	31-35	21,91	4,51		
	36-40	21,52	4,17		
	41-45	20,91	3,75		

	46 ve üzeri	21,86	5,90		
Görev Yönelim	30 ve altı	22,72	3,77	4,097/-	0,939
	31-35	23,39	4,94		
	36-40	23,11	4,36		
	41-45	22,86	4,64		
	46 ve üzeri	24,00	4,58		
Keşfetmekten Hoşlanma	30 ve altı	24,46	3,84	4,649/-	0,325
	31-35	25,23	4,42		
	36-40	24,95	3,97		
	41-45	25,16	4,48		
	46 ve üzeri	26,57	3,46		

Ölçek puanlarının anne yaşı değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş ve ölçek puanlarında anne yaşına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>\alpha=0,05$).

Tablo 4.

Baba yaşı ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Baba yaş grup**	**Ortalama**	**Ss**	**KW/F**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	30 ve altı	22,19	3,66	15,996/-	**0,003***
	31-35	24,94	4,01		
	36-40	23,85	4,51		
	41-45	23,23	4,75		
	46 ve üzeri	22,36	4,89		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	30 ve altı	22,41	3,82	8,634/-	0,071
	31-35	24,79	4,59		
	36-40	24,73	4,74		
	41-45	24,40	4,76		
	46 ve üzeri	25,35	10,44		
Atılganlık	30 ve altı	22,29	3,66	16,338/-	**0,003***
	31-35	25,14	4,22		
	36-40	24,31	4,76		

	41-45	23,99	4,27		
	46 ve üzeri	22,29	5,21		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	30 ve altı	20,54	3,78	9,901/-	**0,042***
	31-35	22,26	4,16		
	36-40	21,73	4,37		
	41-45	21,19	4,24		
	46 ve üzeri	21,00	3,88		
Görev Yönelim	30 ve altı	22,11	3,73	9,953/-	**0,041***
	31-35	23,73	4,34		
	36-40	23,56	4,45		
	41-45	22,06	4,85		
	46 ve üzeri	22,91	4,63		
Keşfetmekten Hoşlanma	30 ve altı	22,11	4,29	18,181/-	**0,001***
	31-35	25,75	3,82		
	36-40	25,39	3,89		
	41-45	24,50	4,66		
	46 ve üzeri	24,85	4,02		

Ölçek puanlarının baba yaşı değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelim ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçeklerinden alınan puanlarda baba yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşken ($p< \alpha=0,05$), diğer ölçeklerden alınan puanlar baba yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılıklar, İletişim Kurma/Sosyal Performans,ve Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma için 30 ve altı ile 31-35 yaşlardan, Atılganlık, Görev Yönelim ve Keşfetmekten Hoşlanma için 30 ve altı ile 31-35 ve 36-40 yaşlardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 5.

Anne öğrenim düzeyi ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Anne Öğrenim düzeyi**	***Ortalama***	***Ss***	***KW/F***	***p değeri***
İletişim Kurma/Sosyal Performans	İlkokul	22,75	4,01	17,506/-	**0,002***
	Ortaokul	22,50	3,82		
	Lise	23,35	4,45		

	Lisans	24,60	4,61		
	Lisansüstü	24,56	4,73		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	İlkokul	24,45	4,12	7,593/-	0,108
	Ortaokul	23,21	5,00		
	Lise	24,01	4,48		
	Lisans	25,12	6,45		
	Lisansüstü	26,06	4,02		
Atılganlık	İlkokul	22,87	4,45	25,381/-	**0,000***
	Ortaokul	21,68	4,24		
	Lise	23,95	4,20		
	Lisans	25,04	4,63		
	Lisansüstü	25,78	4,31		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	İlkokul	22,17	3,37	6,442/-	0,169
	Ortaokul	21,09	4,11		
	Lise	21,18	3,63		
	Lisans	21,97	4,70		
	Lisansüstü	20,56	5,18		
Görev Yönelim	İlkokul	23,04	4,28	5,146/-	0,273
	Ortaokul	22,29	4,38		
	Lise	22,86	4,09		
	Lisans	23,38	5,00		
	Lisansüstü	24,28	3,10		
Keşfetmekten Hoşlanma	İlkokul	23,87	4,17	30,832/-	**0,000***
	Ortaokul	23,06	4,17		
	Lise	24,39	3,99		
	Lisans	26,04	4,14		

	Lisansüstü	26,72	2,59

Ölçek puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçek puanlarında anne öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşken ($p<\alpha=0,05$), diğer ölçeklerden alınan puanların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılık ilkokul ve ortaokul ile lisans ve lisansüstü arasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 6.

Baba Öğrenim düzeyi ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Baba Öğrenim düzeyi**	**Ortalama**	**Ss**	**KW/F**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	İlkokul	22,08	3,93	15,992/-	**0,003***
	Ortaokul	22,67	3,77		
	Lise	23,92	4,34		
	Lisans	24,42	4,67		
	Lisansüstü	23,62	4,81		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	İlkokul	23,56	4,56	8,394/-	0,078
	Ortaokul	23,15	4,52		
	Lise	24,52	4,36		
	Lisans	25,12	6,43		
	Lisansüstü	25,06	4,20		
Atılganlık	İlkokul	21,22	4,65	22,867/-	**0,000***
	Ortaokul	23,25	3,58		
	Lise	24,42	4,41		
	Lisans	24,84	4,45		
	Lisansüstü	24,44	5,26		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	İlkokul	21,89	3,72	1,536/-	0,820
	Ortaokul	21,31	3,14		
	Lise	21,35	3,72		
	Lisans	21,89	4,52		
	Lisansüstü	21,09	5,60		
Görev Yönelim	İlkokul	22,68	4,55	6,042/-	0,196

	Ortaokul	22,26	3,91		
	Lise	23,00	4,38		
	Lisans	23,34	4,79		
	Lisansüstü	24,15	4,09		
Keşfetmekten Hoşlanma	İlkokul	22,97	4,59	20,651/-	**0,000***
	Ortaokul	24,25	4,16		
	Lise	24,61	3,70		
	Lisans	25,68	4,27		
	Lisansüstü	26,09	3,56		

Ölçekler puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş, İletişim Kurma/Sosyal Performans, Atılganlık ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçeklerinden alınan puanların baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş ($p<\alpha=0,05$), diğer ölçek puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılık, İletişim ölçeği için ilkokul ve ortaokul ile lisans arasından, Atılganlık ölçeği için ilkokul ve ortaokul ile lise, lisans ve lisansüstünden, Keşfetmekten Hoşlanma ölçeği için ilkokul ile lise, lisans ve lisansüstünden kaynaklanmaktadır.

Tablo 7.

Hane kişi sayısı ile PERİK Ölçeği arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Hane kişi**	**Ortalama**	**Ss**	**KW/F**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Üç kişi	24,43	4,22	2,156/-	0,541
	Dört kişi	23,44	4,71		
	Beş kişi	23,72	4,10		
	Altı ve fazla	24,18	4,69		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Üç kişi	24,73	8,06	1,667/-	0,644
	Dört kişi	24,71	4,51		
	Beş kişi	24,00	4,59		
	Altı ve fazla	24,89	4,35		
Atılganlık	Üç kişi	24,90	3,95	1,922/-	0,589
	Dört kişi	24,04	4,75		
	Beş kişi	23,76	4,58		

	Altı ve fazla	24,00	4,66		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Üç kişi	21,77	4,50	4,189/-	0,242
	Dört kişi	21,35	4,25		
	Beş kişi	21,48	3,86		
	Altı ve fazla	22,79	4,12		
Görev Yönelim	Üç kişi	23,25	4,65	2,236/-	0,525
	Dört kişi	23,28	4,55		
	Beş kişi	22,57	4,29		
	Altı ve fazla	23,41	4,55		
Keşfetmekten Hoşlanma	Üç kişi	25,35	4,19	6,141/-	0,105
	Dört kişi	25,22	4,36		
	Beş kişi	24,23	3,64		
	Altı ve fazla	25,08	4,33		

Ölçek puanlarının hane kişi değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş ve ölçek puanlarında hane kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>α=0,05).

Tablo 8.

Medeni durum ile ölçekler arasında yapılan Mann-Whitney U/Bağımsız Örnekler t testi analizi.

Ölçekler	**Baba yaş grup**	**Ortalama**	**Ss**	**MW/t**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Evli	23,75	4,49	2260,0/-	0,500
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	24,50	4,01		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Evli	24,61	5,48	2070,5/-	0,243
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	23,36	3,54		
Atılganlık	Evli	24,14	4,57	2525,5/-	0,969
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	24,36	4,03		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Evli	21,68	4,20	1898,0/-	0,107
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	19,86	4,37		

Görev Yönelim	Evli	23,14	4,52	2354,0/-	0,699
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	22,64	4,34		
Keşfetmekten Hoşlanma	Evli	24,99	4,18	2358,0/-	0,656
	Boşanmış, evli ama ayrı yaşıyor veya ölü	25,57	4,05		

Ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre dağılımı Mann-Whitney U/Bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve ölçek puanlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>\alpha=0,05$).

Tablo 9.

Çocuk sayısı ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	Çocuk sayısı	Ortalama	Ss	KW/F	p değeri
İletişim Kurma/Sosyal Performans	1	24,06	4,66	0,602/-	0,896
	2	23,66	4,73		
	3	23,81	3,44		
	4 ve üstü	23,58	5,00		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	1	23,71	5,16	2,879/-	0,411
	2	24,87	4,36		
	3	24,77	7,69		
	4 ve üstü	24,50	4,40		
Atılganlık	1	24,42	4,63	3,436/-	0,329
	2	24,35	4,67		
	3	23,79	3,85		
	4 ve üstü	22,79	5,38		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	1	21,39	4,73	2,496/-	0,476
	2	21,56	4,33		
	3	21,54	3,40		
	4 ve üstü	23,04	3,82		
Görev Yönelim	1	22,46	4,94	4,309/-	0,230
	2	23,47	4,55		
	3	22,75	4,02		

	4 ve üstü	24,00	3,94		
Keşfetmekten Hoşlanma	1	25,27	4,25	7,941/-	**0,047***
	2	25,28	4,31		
	3	24,09	3,57		
	4 ve üstü	25,13	4,50		

Ölçek puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş ve yalnızca Keşfetmekten Hoşlanma ölçek puanlarında çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<\alpha=0,05$). Bulunan farklılık 1, 2, 4 ve üstü çocuk sayısı ile 3 çocuk sayısından kaynaklanmaktadır.

Tablo 10.

Çocuk ay ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis/ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Çocuk ay**	**Ortalama**	**Ss**	**KW/F**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	48-54	22,92	4,84	9,393/-	**0,024***
	55-60	23,18	4,36		
	61-66	23,63	4,61		
	67-72	24,66	4,21		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	48-54	23,56	4,90	8,070/-	**0,045***
	55-60	23,78	4,45		
	61-66	24,46	4,91		
	67-72	25,60	6,40		
Atılganlık	48-54	23,75	4,54	10,294/-	**0,016***
	55-60	23,26	4,74		
	61-66	23,89	4,52		
	67-72	25,14	4,29		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	48-54	19,82	4,92	12,634/-	**0,005***
	55-60	21,23	4,54		
	61-66	21,73	3,73		
	67-72	22,50	3,77		
Görev Yönelim	48-54	22,08	5,09	10,406/-	**0,015***
	55-60	22,48	4,42		

	61-66	23,00	4,41		
	67-72	24,10	4,25		
Keşfetmekten Hoşlanma	48-54	25,10	4,37	7,829/-	**0,050***
	55-60	24,18	4,43		
	61-66	24,84	4,21		
	67-72	25,70	3,78		

Ölçek puanlarının çocuk ayı değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş ve tüm ölçek puanlarında çocuk ayı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılıklar, İletişim Kurma/Sosyal Performans ölçeği için 48-54 ile 67-72 aylardan, Öz-Kontrol/Düşüncelilik ölçeği için 48-54 ve 58-60 ile 67-72 aylardan, Atılganlık ölçeği için 48-54, 58-60 ve 61-66 ile 67-72 aylardan, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ölçeği için 48-54 ile 67-72 aylardan, Görev Yönelim ölçeği için 48-54 ve 55-60 ile 67-72 aylardan ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçeği için 55-60 ile 67-72 aylardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 11.

Cinsiyet ile ölçekler arasında yapılan Mann-Whitney U/Bağımsız Örnekler t testi analizi.

Ölçekler	**Cinsiyet**	**Ortalama**	**Ss**	**MW/t**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Kız	24,60	4,37	13960,5/-	**0,001***
	Erkek	22,99	4,45		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Kız	25,87	5,71	12702,5/-	**0,000***
	Erkek	23,30	4,81		
Atılganlık	Kız	24,92	4,57	14193,0/-	**0,001***
	Erkek	23,39	4,42		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Kız	22,37	4,15	14047,5/-	**0,000***
	Erkek	20,87	4,15		
Görev Yönelim	Kız	24,39	3,94	11873,0/-	**0,000***
	Erkek	21,90	4,68		
Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	25,83	3,97	13812,5/-	**0,000***
	Erkek	24,20	4,22		

Ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı Mann-Whitney U/Bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve tüm ölçek puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılığa bakıldığında, tüm ölçekler için farkın kız çocuğu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12.

İş durumu ile ölçekler arasında yapılan Mann-Whitney U/Bağımsız Örnekler t testi analizi.

Ölçekler	İş durumu	Ortalama	Ss	MW/t	p değeri
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Çalışıyor	24,10	4,80	15497,0/-	0,117
	Çalışmıyor	23,55	4,22		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Çalışıyor	25,23	6,47	14969,0/-	**0,029***
	Çalışmıyor	24,09	4,46		
Atılganlık	Çalışıyor	24,72	4,72	14800,0/-	**0,016***
	Çalışmıyor	23,74	4,38		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Çalışıyor	21,63	4,76	16824,5/-	0,647
	Çalışmıyor	21,60	3,78		
Görev Yönelim	Çalışıyor	23,61	4,91	14390,5/-	**0,015***
	Çalışmıyor	22,77	4,16		
Keşfetmekten Hoşlanma	Çalışıyor	25,75	4,18	13745,5/-	**0,001***
	Çalışmıyor	24,48	4,10		

Ölçek puanlarının iş durumu değişkenine göre dağılımı Mann-Whitney U/Bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Görev Yönelim ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçek puanlarında iş durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşken ($p<\alpha=0,05$), diğer ölçek puanlarında iş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>\alpha=0,05$). Bulunan anlamlı farklılığın tüm ölçeklerde ebeveynin çalışmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 13.

Ebeveyn bakım desteği ile ölçekler arasında yapılan Mann-Whitney U/Bağımsız Örnekler t testi analizi.

Ölçekler	Destek	Ortalama	Ss	MW/t	p değeri
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Evet	24,04	4,72	10010,5/-	0,414
	Hayır	23,72	4,42		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Evet	23,83	4,86	9917,0/-	0,331
	Hayır	24,74	5,53		
Atılganlık	Evet	24,67	4,74	9699,0/-	0,202
	Hayır	24,03	4,50		
	Evet	20,77	4,85	9737,5/-	0,219

Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Hayır	21,80	4,04		
Görev Yönelim	Evet	22,43	5,45	9984,0/-	0,468
	Hayır	23,28	4,25		
Keşfetmekten Hoşlanma	Evet	25,07	4,41	10303,5/-	0,721
	Hayır	24,99	4,12		

Ölçek puanlarının destek değişkenine göre dağılımı Mann-Whitney U/Bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve ölçek puanlarında destek değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>α=0,05).

Tablo 14.

Çocuk sayısı ile ölçekler arasında yapılan Kruskal-Wallis /ANOVA F analizi.

Ölçekler	**Çocuk sayısı**	**Ortalama**	**Ss**	**KW/F**	**p değeri**
İletişim Kurma/Sosyal Performans	1	24,13	4,68	0,714/-	0,700
	2	23,73	4,74		
	3 ve üstü	23,78	3,82		
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	1	23,79	5,17	2,304/-	0,316
	2	24,81	4,39		
	3 ve üstü	24,20	4,51		
Atılganlık	1	24,48	4,65	3,649/-	0,161
	2	24,38	4,66		
	3 ve üstü	23,57	4,22		
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	1	21,41	4,71	0,170/-	0,919
	2	21,56	4,31		
	3 ve üstü	21,87	3,52		
Görev Yönelim	1	22,54	4,96	2,559/-	0,278
	2	23,46	4,54		
	3 ve üstü	23,01	4,00		
Keşfetmekten Hoşlanma	1	25,32	4,26	7,291/-	**0,026***
	2	25,31	4,30		
	3 ve üstü	24,32	3,79		

Ölçek puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre dağılımı Kruskal-Wallis/ANOVA F testi ile incelenmiş ve Keşfetmekten Hoşlanma ölçek puanlarında çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p< .05). Yapılan post-hoc analizler, bu anlamlı farkın 1 ve 2 çocuğu olan ebeveynlerle, 3 ve daha fazla çocuğu olan ebeveynler arasındaki gruplardan kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 15.

Ölçekler arasındaki Spearman's rho korelasyon analizi.

		ANNE ESÖ	BABA ESÖ
İletişim Kurma/Sosyal Performans	Spearman's rho	-0,040	-0,225
	P değeri	0,497	0,059
Öz-Kontrol/Düşüncelilik	Spearman's rho	-0,036	-0,119
	P değeri	0,538	0,322
Atılganlık	Spearman's rho	-0,062	**-,236***
	P değeri	0,289	**0,047***
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Spearman's rho	-0,071	-0,185
	P değeri	0,223	0,123
Görev Yönelim	Spearman's rho	-0,078	-0,108
	P değeri	0,180	0,372
Keşfetmekten Hoşlanma	Spearman's rho	-0,015	-0,169
	P değeri	0,802	0,158

Anne ESÖ ve Baba ESÖ ile PERİK ölçekleri arasında yapılan Spearman's Rho korelasyon testi sonuçlarına bakıldığında, yalnızca Baba ESÖ ölçeği ile Atılganlık ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuşken ($p<\alpha=0,05$), diğer ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>\alpha=0,05$). Bulunan ilişkinin yön ve derecesine bakıldığında, Baba ESÖ ölçeği ile Atılganlık ölçeği arasında ters yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 16.

Modelin ANOVA Sonuçları.

	Model	Kare Toplamı	S.d.	Kare Ortalaması	F	p-değeri
ANNE ESÖ	Regresyon	499,856	6	83,309	0,554	0,767
	Artık	42431,854	282	150,468		
	Toplam	42931,709	288			
	Regresyon	863,779	6	143,963	1,140	0,350

BABA ESÖ	Artık	8079,883	64	126,248
	Toplam	8943,662	70	

Tablo 16.'da görüldüğü üzere, Regresyon Analizi yöntemiyle regresyon modellerinin istatistiksel açıdan anlamlılığını kontrol etmek için ANOVA tablosu incelendiğinde, ortaya çıkan model %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Anne ESÖ $p=0,767>\alpha=0.05$; Baba ESÖ $p=0,350>\alpha=0.05$). Bundan dolayı regresyon analizi yapılamamıştır. Anne ESÖ ve baba ESÖ puanlarının PERİK puanları üzerinde yordayıcı bir etkisi yoktur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin suçluluk düzeylerinin nasıl olduğu; bu suçluluk düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile çocukların iyi oluşları ve psikolojik sağlamlıkları ile arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır.

4.1. Çocuğun İyi Oluşu ve Psikolojik Sağlamlığı ile İlgili Tartışma

PERİK Ölçeğinden alınan ortalama puanların İletişim Kurma/Sosyal Performans ($\bar{X}=23,78$), Öz-Kontrol/ Düşüncelilik ($\bar{X}=24,57$), Atılganlık ($\bar{X}=24,15$), Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ($\bar{X}=21,61$), Görev Yönelimi ($\bar{X}=23,12$), Keşfetmekten Hoşlanma ($\bar{X}=25,01$) olduğu belirlenmiştir. Öz Kontrol/Düşüncelilik alt ölçeği haricindeki puanlar ortalama etrafında toplanmışken; Öz Kontrol/Düşüncelilik alt ölçeğinden alınan puanların ortalama altında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının genel anlamda psikolojik sağlamlıkları ve iyi oluşlarının ortalama düzeyde olduğu söylenebilir.

PERİK Ölçeği alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların genel olarak ortalama düzeyde olması, araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle Öz-Kontrol/Düşüncelilik alt boyutunda elde edilen puanların diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük olması, çocukların duygu ve davranışlarını düzenleme becerilerinin diğer sosyal-duygusal yeterlik alanlarına kıyasla daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyabileceğini düşündürmektedir. Erken çocukluk döneminde öz kontrol becerileri, gelişimsel olarak zamanla olgunlaşan ve çevresel etkileşimlerden önemli ölçüde etkilenen beceriler arasında yer almaktadır (Denham, 2007). Bu nedenle, bu bulgu gelişimsel süreç ile uyumlu olarak değerlendirilebilir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre PERİK Ölçeği alt ölçekleri ile anne yaşı, hane kişi sayısına, ebeveynin medeni durumuna ve çocuk bakım desteği alıp almama durumuna göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. PERİK Ölçeği alt ölçekleri ile çalışmaya katılan babaların yaşına; anne ve babaların öğrenim düzeyine, çalışma durumuna, sahip olunan çocuk sayısına; çocuğun ise yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ışığında çocukların iyi oluşları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri, annenin yaşına, hanedeki kişi sayısına, ebeveynin birlikte veya ayrı yaşamasına, ebeveynin çocuk bakıp desteği alıp almamasına göre anlamlı düzeyde bir değişiklik göstermemektedir. Bu bulgu, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin ebeveynlerin demografik özelliklerinden ziyade ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği ve çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel çevre ile daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bornstein (2015), çocuk gelişiminde ebeveyn yaşından ziyade ebeveynlik davranışlarının ve ebeveyn duyarlılığının daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bronfenbrenner ve Morris (2006), çocuğun gelişiminin

yalnızca yapısal aile özelliklerinden değil, çocuğun çevresi ile kurduğu etkileşimlerin niteliğinden etkilendiğini belirtmektedir.

Çocukların iyi oluşları ve psikolojik sağlamlıkları baba yaşına, anne ve babanın öğrenim düzeylerine, çalışma durumlarına, sahip olunan çocuk sayısına, çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı şekilde değişiklikler göstermektedir. Baba yaşı ele alındığında 31-35 yaş arasındaki babaların çocukları, 30 ve daha altında yaşa sahip olan babaların çocuklarına göre İletişim Kurma/Sosyal Performans özelliğinde daha yüksek puanlara sahiptir. Bununla birlikte 31-35 ve 36-40 yaş aralığındaki babaların çocukları 30 yaş ve daha altındaki yaşa sahip babaların çocuklarına göre daha yüksek düzeyde atılganlık, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma özelliklerine sahiptir. Her iki bulgu birlikte ele alındığında yaşı daha büyük olan babaların çocuklarının yaşı daha küçük olanlara göre psikolojik sağlamlık ve iyi oluşa bağlı alt özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Baba yaşı ile sosyal-duygusal yeterlikler arasındaki anlamlı farklılık, babanın çocuk gelişimindeki rolünün önemini ortaya koymaktadır. Babaların çocukların sosyal uyum, öz düzenleme ve sosyal yeterlik gelişiminde önemli bir rol oynadıkları bilinmektedir (Lamb, 2010; Cabrera, Fitzgerald, Bradley ve Roggman, 2014). Baba yaşına bağlı olarak ebeveynlik deneyimi ve çocukla kurulan etkileşimin niteliği farklılaşabilmektedir.

Anne öğrenim düzeyine bakıldığında lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim sahip olan annelerin çocuklarına göre iletişim/sosyal performans, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma özelliklerinde daha yüksek puanlara sahiptir. Buna göre öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının düşük olan annelerin çocuklarına göre psikolojik sağlamlık ve iyi oluşa bağlı alt özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Baba öğrenim düzeyine bakıldığında lisans öğrenim düzeyindeki babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarına göre iletişim/sosyal performans özelliğinin düzeyinin daha yüksek olduğu; lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarına göre atılganlık özelliğinin düzeyinin daha yüksek olduğu; lise, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarına göre keşfetmekten hoşlanma özelliğinin düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenim düzeyindeki bulgular bütüncül değerlendirildiğinde, öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının düşük olan babaların çocuklarına göre psikolojik sağlamlık ve iyi oluşa bağlı alt özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarına daha fazla uyarıcı sundukları, daha destekleyici ebeveynlik davranışları sergiledikleri ve dolayısıyla bunun çocukların sosyal gelişimini daha etkin biçimde etkileyeceği (Davis-Kean, 2005) bilinmektedir. Bu durum, ebeveyn eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Psikolojik sağlamlık ve iyi oluşa ait tüm alt özelliklerde çocuk yaşına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 67-72 aylık çocuklarda 48-54 aylık çocuklara göre iletişim/sosyal performans, duygusal istikrar/stresle başa çıkma ve görev yönelimi özelliklerinin düzeylerinin, 55-60 aylık çocuklara göre ise keşfetmekten hoşlanma özelliğinin düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz kontrol/düşüncelilik özelliğinin düzeyi 67-72 aylık çocuklarda 48-54 aylık ve 55-60 aylık çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Atılganlık özelliğinin düzeyinin ise 67-72 aylık çocuklarda 48-54 aylık, 55-60 aylık ve 61-66 aylık çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocuk yaşına ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde daha büyük yaşlardaki çocukların küçük yaşlardaki çocuklara göre psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeylerine ait özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çocuğun yaşı ile sosyal-duygusal yeterlikler arasında anlamlı farklılık bulunması, sosyal-duygusal becerilerin gelişimsel süreç içerisinde ilerlediğini göstermektedir. Yaş

ilerledikçe çocukların sosyal duygusal becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin ve görev yönelimlerinin geliştiği bilinmektedir (Denham, 2007). Bu bulgu, sosyal-duygusal gelişimin gelişimsel bir süreç olduğunu desteklemektedir.

Çocuk cinsiyetine bakıldığında psikolojik sağlamlık ve iyi oluşu oluşturan tüm alt özelliklerinin düzeyinin erkek çocuklara göre kız çocuklarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kız çocuklarının erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim ve duygu düzenleme becerilerinde daha ileri düzeyde performans gösterebildiklerini ortaya koyan araştırmalar ile paraleldir (Else-Quest vd., 2006). Öz-düzenleme becerileri, bireyin stresli durumlar karşısında tepkilerini kontrol edebilmesini ve uyum sağlayabilmesini mümkün kıldığı için psikolojik sağlamlığın temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kız çocukların öz-düzenleme alanındaki görece üstünlüğü, psikolojik sağlamlık puanlarının daha yüksek bulunmasını açıklayabilir.

Ebeveyn çalışma durumuna göre öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma özelliklerinin düzeyleri çalışan ebeveynlerin çocuklarında çalışmayan ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre çalışan ebeveynin çocuklarının çalışmayan ebeveynlerin çocuklarına göre psikolojik sağlamlık ve iyi oluşa dair özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ebeveynin çalışma durumuna göre bazı sosyal-duygusal yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık bulunması, çalışan ebeveynlerin çocuklarının farklı sosyal ortamlara maruz kalmaları, erken okula başlama gibi faktörlerle açıklanabilir. Erken çocukluk eğitim ortamları ve sosyal etkileşim fırsatları, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

Çocuk sayısı açısından ele alındığında 1 çocuğu olan ebeveynler ve 2 çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının 3 ve üstü sayıda çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına göre keşfetmekten hoşlanma özelliğinin düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre hiç kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan çocukların 2 ve daha fazla kardeşi olan çocuklara göre keşfetmekten hoşlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Falbo ve Polit (1986), tek çocukların ebeveynleri ile daha fazla birebir etkileşim kurma fırsatı bulduklarını ve bu durumun bilişsel ve davranışsal gelişimi destekleyebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Bronfenbrenner ve Morris (2006), çocuğun gelişiminde ebeveyn ile kurulan etkileşimin yoğunluğu ve niteliğinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kardeş sayısının artmasıyla birlikte ebeveyn ilgisinin ve bireysel yönlendirmenin daha fazla paylaşılması, çocukların bireysel keşfetme fırsatlarını sınırlayabilmektedir. Bu durum, daha az kardeşe sahip çocukların keşfetmeye yönelik motivasyonlarının ve çevresel uyaranlara yönelik ilgilerinin daha yüksek olmasına katkıda bulunabilir.

4.2. Ebeveyn Suçluluğu ve Çocuğun İyi Oluşu ile İlgili Tartışma

Spearman's Rho korelasyon analizi sonuçlarına göre, yalnızca baba ebeveyn suçluluğu ile çocuğun atılganlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkinin ters yönlü ve düşük düzeyli olması, baba suçluluğunun çocuğun atılganlık davranışları üzerinde sınırlı ancak anlamlı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Baba suçluluğunun artmasıyla birlikte çocuğun kendini ifade etme ve girişken davranma eğiliminin azalması, babanın duygusal tutumlarının çocuğun sosyal davranış repertuarı üzerinde dolaylı bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Buna karşın anne ebeveyn suçluluğu ile çocuğun iyi oluş ve psikolojik sağlamlık göstergeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmaması, anne suçluluğunun çocuk sonuçları üzerindeki etkisinin farklı düzenleyici değişkenler aracılığıyla ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Atılganlık, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşim kurma, kendi ihtiyaç ve düşüncelerini ifade edebilme ve sosyal ortamlarda aktif katılım gösterme becerilerini içeren önemli bir sosyal-

duygusal yeterlik alanıdır. Bu bağlamda, babanın ebeveynlik sürecinde yaşadığı suçluluk duygusunun, baba-çocuk etkileşiminin niteliğini etkileyerek çocuğun sosyal davranış repertuarını dolaylı olarak etkileyebileceği değerlendirilebilir. Ebeveynlerin yaşadığı olumsuz duygusal deneyimlerin, ebeveynlik davranışlarını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileyerek çocukların sosyal ve duygusal gelişimini şekillendirebildiği bilinmektedir (Deater-Deckard, 2004). Özellikle ebeveynin suçluluk duygusu, ebeveynin kendine güvenini ve ebeveynlik yeterlik algısını etkileyerek çocuğa sunulan sosyal destek ve yönlendirme süreçlerini dolaylı olarak etkileyebilir.

Buna karşın, anne ebeveyn suçluluğu ile çocuğun iyi oluş ve psikolojik sağlamlık göstergeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmaması, anne suçluluğunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin doğrudan ve tek yönlü olmayabileceğini düşündürmektedir. Anne suçluluğu, ebeveynin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği, ebeveynin baş etme becerileri, sosyal destek düzeyi ve ebeveynlik davranışlarının niteliği gibi çeşitli düzenleyici ve aracılık eden değişkenler aracılığıyla çocuk gelişimini etkileyebilir (Borelli, vd., 2017). Bu bağlamda, anne suçluluğunun tek başına çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarını belirleyen bir faktör olmadığı, ancak ebeveynlik davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği üzerinden dolaylı etkiler oluşturabileceği söylenebilir.

4.3. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile ebeveyn suçluluğu ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, PERİK Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların genel olarak ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşın, anne yaşı, hane halkı kişi sayısı, ebeveynlerin medeni durumu ve çocuk bakım desteği alma durumu değişkenlerine göre çocukların sosyal-duygusal yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, çocukların sosyal-duygusal gelişiminde yalnızca demografik özelliklerin değil, ebeveynlik davranışlarının niteliği ve çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel çevrenin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Ebeveyn suçluluğu ile çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, yalnızca baba ebeveyn suçluluğu ile çocuğun atılganlık düzeyi arasında düşük düzeyli ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, baba suçluluğunun artmasının çocukların girişkenlik ve kendini ifade etme davranışları üzerinde sınırlı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, anne ebeveyn suçluluğu ile çocukların sosyal-duygusal yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve ebeveyn suçluluğunun çocukların sosyal-duygusal yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Bu durum, çocukların sosyal-duygusal gelişiminin tek bir değişken ile açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, okul öncesi dönemde çocukların özellikle öz kontrol ve duygu düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik eğitim etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ebeveyn öğrenim düzeyinin çocukların sosyal-duygusal gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, özellikle öğrenim düzeyi düşük gruptaki ebeveynlere yönelik sosyal-duygusal gelişimi destekleyici ebeveynlik eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca ebeveynlere yönelik sosyal-duygusal gelişimi destekleyici ebeveynlik eğitimlerinin düzenlenmesi ve ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki farkındalıklarının artırılması önem taşımaktadır. Ebeveynlerin yaşadıkları suçluluk duygularını

anlamalarına ve bu duygularla baş etmelerine yönelik psikoeğitim programlarının geliştirilmesi de çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal-duygusal gelişimi destekleyici yapılandırılmış programların uygulanması ve ebeveynlerin bu sürece aktif katılımının sağlanması önerilmektedir. Bu araştırmada ebeveyn suçluluğu ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasındaki ilişkiler kesitsel olarak incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda boylamsal çalışmalar yapılarak ebeveyn suçluluğunun çocuk gelişimi üzerindeki uzun dönemli etkileri incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(3), 238–245.

Başaran, M., Erol, M., & Yılmaz, D. (2020). Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 290–303.

Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin, 115*(2), 243–267.

Borelli, J. L., Nelson-Coffey, S. K., River, L. M., Birken, S. A., & Moss-Racusin, C. (2017). Bringing work home: Gender and parenting correlates of work–family guilt among parents of toddlers. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1732–1745. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0683-9

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research, 2*, 319–351.

Constantinou, G., Varela, S., & Buckby, B. (2021). Reviewing the experiences of maternal guilt—the "motherhood myth" influence. *Health Care for Women International, 42*(4–6), 852–876. https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1835917

Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2021). Resilience in development. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., pp. 171–189). Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1).

Ennis, L. R. (2014). *Intensive mothering: The cultural contradictions of modern motherhood*. Demeter Press.

Findler, L., Jacoby, A. K., & Gabis, L. (2016). Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guilt and social support. *Research in Developmental Disabilities, 55*, 44–54. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.006

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 113–128.

Haslam, D., Filus, A., & Finch, J. (2020). The Guilt About Parenting Scale (GAPS): Development and initial validation of a self-report measure of parenting guilt, and the relationship between parenting guilt and work and family variables. *Journal of Child and Family Studies, 29*(3), 880–894. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01565-8

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Katchadourian, H. (2010). *Guilt: The bite of conscience*. Stanford University Press.

Kermen, U., Tosun, N. İ., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 20–29.

Kındıroğlu, Z., & Ekici, F. Y. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 9*(1), 138–157.

Liss, M., Schiffrin, H. H., & Rizzo, K. M. (2013). Maternal guilt and shame: The role of self-discrepancy and fear of negative evaluation. *Journal of Child and Family Studies, 22*(8), 1112-1119. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9673-2

Martinez, P., Carrasco, M. J., Aza, G., Blanco, A., & Espinar, I. (2011). Family gender role and guilt in Spanish dual-earner families. Sex Roles, 65(11), 813-826. https://doi.org/10.1007/s11199-011-0031-4

Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-Emotional welll-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. Early Years. An *International Journal of Research and Development, 29*(1), 45-57.

McDonald, P. K., Bradley, L. M., & Guthrie, D. (2005). Good mothers, bad mothers: Exploring the relationship between attitudes towards nonmaternal childcare and mother's labour force participation. *Journal of Family Studies, 11*(1), 62-82. http://dx.doi.org/10.5172/jfs.327.11.1.62

NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes. Child Development, 77, 99-116.

Öz, F. & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi 16*(3) 82-89.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 10*(17), 756-786.

Polat, M., Eryiğit, D., Aydoğdu, B. N., Ekşi, F., & Ekşi, H. (2022). Adapting the Guilt About Parenting Scale (GAPS) to Turkish culture: Validity and reliability study. *Current Psychology*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03007-z

Rizzo, K. M., Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2013). Insight into the parenthood paradox: Mental health outcomes of intensive mothering. *Journal of Child and Family Studies, 22*(5), 614-620. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9615-z

Rotkirch, A., & Janhunen, K. (2010). Maternal guilt. *Evolutionary Psychology, 8*(1), 90-106. https://doi.org/10.1177/147470491000800108

Scarnier, M., Schmader, T., & Lickel, B. (2009). Parental shame and guilt: Distinguishing emotional responses to a child's wrongdoings. *Personal Relationships, 16*(2), 205-220.

Sutherland, J. A. (2010). Mothering, guilt and shame. *Sociology Compass, 4*(5), 310–321. https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00283.x

Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjoee, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070.

Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 14-28.

İNSANIN MƏNŞƏYİNƏ AİD TƏKAMÜL BİLİKLƏRİNİN FORMALAŞDIRILMASI VƏ SİSTEMLƏŞDİRİLMƏSİ

FORMULATION AND SYSTEMATIZATION OF EVOLUTIONARY KNOWLEDGE ABOUT THE ORIGIN OF MAN

Həsənova Amaliya Murad qızı

ORCID: 0000-0002-2196-3215

Biologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə. Elmin və təbiətşünaslığın inkişaf səviyyəsi, eləcə də mütəfəkkirlərin və alimlərin fəlsəfi və ideoloji mövqeləri insanın və həyatın mənşəyi problemini hələ də həll edə bilməmişdir. Antropoloji və etnoqrafik məlumatların toplanmasında əsl inqilab kəşflər dövrü ilə (XV əsrin sonları) başladı. Kəşf dövründə avropa dənizçiləri, alimləri və tədqiqatçıları sayəsində dünya ölçüyəgəlməz dərəcədə genişləndi. Yeni kəşf edilmiş torpaqlarda sosial inkişafın müxtəlif mərhələlərində olan, fərqli fiziki görünüşləri, əxlaq normaları, adət-ənənələri və s. olan xalqlar yaşayırdı. Bu dövrdə minlərlə kilometr aralıda, okeanlar və qitələrlə ayrılmış xalqlar bir-biri ilə tanış olmağa başladılar.

XVIII əsrin birinci yarısında qədim xalqlar arasında daş dövrünün mövcudluğu, daş əşyaların qədim zamanlarda insanlar tərəfindən hazırlanmış əşyalar olması və insanların Adəm və Həvvadan çox əvvəl mövcud olması barədə fikirlər getdikcə daha çox ifadə olunurdu. Əvvəlcə bu cür iddialar təkcə kilsə tərəfindən deyil, həm də akademik dairələr tərəfindən qəti şəkildə rədd edildi. 1730-cu ildə Parisdə qədim daş alətlər haqqında hesabatdan sonra akademiklər daş alətlərin ildırım vurması nəticəsində havada fiziki reaksiyalar nəticəsində əmələ gəlmə ehtimalının qəbul etməsini tələb etdilər.

XVIII əsrin ortalarında K. Linney insanın mənşəyinin elmi anlaşılmasının əsasını qoydu. "Systema Naturae" (1735) əsərində insanları heyvanlar aləminin üzvləri kimi təsnif edərək onların meymunlarla oxşarlığını qeyd etdi. Linney, orangutanı *Homo silvetris* ("meşə adamı") adlandırdı. XVIII əsrdə elmi primatologiya da yarandı; məsələn, 1766-cı ildə J. Buffon orangutan haqqında elmi məqalə dərc etdi. Hollandiyalı anatom P. Camper insan və heyvanların əsas orqanlarının quruluşunda əhəmiyyətli oxşarlıqlar nümayiş etdirdi. Bütün bunlar insanlarla ali primatlar arasındakı oxşarlıqları tamamilə yeni bir elmi istiqamət kimi qiymətləndirməyə imkan verdi. Qeyd etmək lazımdır ki, insan növünün təkamül xüsusiyyəti tənqidə məruz qalsa da, təbii seçmə prosesinin nə qədər elmi əsasa malik olduğu bir o qədər sübut olunur. İnsanın ilahi başlanğıca malik olması genetik isbat olunur. Bununla belə, NASA-nın tədqiqatlarına görə I və II Dünya müharibələrində döyüşən əsgərlərin boy ölçüləri 1,70-1,9 arasında olduğu halda müasir əsgərlərin boy ölçülərinin, o cümlədən, digər insanların boy ölçülərinin getdikcə kiçilməsi təbii seçməyə insan faktorunun təsiri və digər ekoloji və mühit amilərinin təsiri nəticəsində və ya allah tərəfindən aparılmdığı şübhə doğurur. Primat paleontologiyası və paleoantropologiyası, geologiya, geotektonika və stratiqrafiya, paleoekologiya, tarixdən əvvəlki arxeologiya və etnologiya, biokimya, molekulyar biologiya, genetika və təkamül nəzəriyyəsi kimi elm sahələrinin tədqiqatları davam edir, bu məsələnin izahını və təsdiqini tapmaq yolunda mühüm işlər görülür.

Açar sözlər: insanın mənşəyi, insan növünün təkamülü, antroplogiya, antropogenez, antropoloji və etnoqrafik məlumatlar, paleoantropologiya

ФОРМУЛИРОВАНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭВОЛЮЦИОННЫХ ЗНАНИЙ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

Резюме. Уровень развития науки и естественных наук, а также философские и идеологические позиции мыслителей и ученых до сих пор не смогли решить проблему происхождения человека и жизни. Настоящая революция в сборе антропологических и этнографических данных началась с Эпохи Великих географических открытий (конец XV века). В эпоху Великих географических открытий, благодаря европейским мореплавателям, ученым и исследователям, мир неизмеримо расширился. Вновь открытые земли были заселены народами, находящимися на разных стадиях социального развития, с различными физическими особенностями, моральными нормами, обычаями и т. д. В этот период народы, разделенные тысячами километров, океанами и континентами, начали узнавать друг друга. В первой половине XVIII века все чаще высказывались идеи о существовании каменного века среди древних народов, о том, что каменные предметы были созданы людьми в древности, и что люди существовали задолго до Адама и Евы. Поначалу такие утверждения категорически отвергались не только церковью, но и академическими кругами. После доклада об обнаруженных в Париже в 1730 году древних каменных орудиях ученые потребовали признать возможность того, что каменные орудия образовались в результате физических реакций в воздухе, вызванных ударами молнии.

В середине XVIII века К. Линней заложил основы научного понимания происхождения человека. В своей работе «Systema Naturae» (1735) он классифицировал людей как представителей животного царства, отметив их сходство с обезьянами. Линней назвал орангутана *Homo silvetris* («лесной человек»). Научная приматология также возникла в XVIII веке; например, в 1766 году Ж. Буффон опубликовал научную статью об орангутане. Голландский анатом П. Кампер продемонстрировал значительные сходства в строении основных органов человека и животных. Все это позволило оценить сходство между человеком и высшими приматами как совершенно новое научное направление. Следует отметить, что хотя эволюционная природа человеческого вида подвергается критике, тем больше доказывается научная основа процесса естественного отбора. Тот факт, что человек имеет божественное происхождение, генетически доказан. Однако, согласно исследованиям НАСА, если рост солдат, сражавшихся в Первой и Второй мировых войнах, составлял от 1,70 до 1,9 метра, то растущее снижение роста современных солдат, а также других людей, вызывает сомнения относительно того, является ли это следствием влияния человеческого фактора на естественный отбор и других экологических факторов, или же это результат божественного вмешательства. Продолжаются исследования в таких научных областях, как палеонтология и палеоантропология приматов, геология, геотектоника и стратиграфия, палеоэкология, доисторическая археология и этнология, биохимия, молекулярная биология, генетика и теория эволюции, и ведётся важная работа по поиску объяснения и подтверждения этой проблемы.

Ключевые слова: происхождение человека, эволюция человеческого вида, антропология, антропогенез, антропологические и этнографические данные, палеоантропология

Abstract. The level of development of science and natural sciences, as well as the philosophical and ideological positions of thinkers and scientists, have so far failed to solve the problem of the origin of man and life. A real revolution in the collection of anthropological and ethnographic data began with the Age of Discovery (late 15th century). During the Age of Discovery, thanks to European navigators, scientists, and explorers, the world expanded immeasurably. The newly discovered lands were inhabited by peoples at different stages of social development, with different physical characteristics, moral norms, customs, etc. During this period, peoples separated by thousands of kilometers, oceans, and continents began to learn about each other. In the first half of the 18th century, ideas about the existence of the Stone Age among ancient peoples, that stone objects were created by people in ancient times, and that people existed long before Adam and Eve, were increasingly expressed. At first, such claims were categorically rejected not only by the church but also by academic circles. After a report on ancient stone tools discovered in Paris in 1730, scientists demanded recognition of the possibility that stone tools were formed as a result of physical reactions in the air caused by lightning strikes. In the mid-18th century, Carl Linnaeus laid the foundations for a scientific understanding of human origins. In his work Systema Naturae (1735), he classified humans as members of the animal kingdom, noting their similarity to apes. Linnaeus named the orangutan Homo silvetris ("forest man"). Scientific primatology also emerged in the 18th century; for example, in 1766, J. Buffon published a scientific article on the orangutan. Dutch anatomist P. Camper demonstrated significant similarities in the structure of the main organs of humans and animals. All this made it possible to evaluate the similarities between humans and higher primates as a completely new scientific field. It should be noted that although the evolutionary nature of the human species is criticized, the scientific basis of the process of natural selection is increasingly proven. The fact that humans have a divine origin has been genetically proven. However, according to NASA research, if the height of soldiers who fought in World War I and World War II ranged from 1.70 to 1.9 meters, the increasing decline in the height of modern soldiers, as well as other people, raises doubts as to whether this is a consequence of human influence on natural selection and other environmental factors, or whether it is the result of divine intervention. Research continues in scientific fields such as primate paleontology and paleoanthropology, geology, geotectonics and stratigraphy, paleoecology, prehistoric archaeology and ethnology, biochemistry, molecular biology, genetics, and evolutionary theory, and important work is being done to find explanations and confirmations for this problem.

Keywords: human origins, evolution of the human species, anthropology, anthropogenesis, anthropological and ethnographic data, paleoanthropology

ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEN İTİBAREN İNOVASYON VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPING INNOVATION AND PROBLEM-SOLVING SKILLS FROM CHILDHOOD

Natevan Paşayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

ORCİD: 0009-0001-4269-7681

ÖZET

Bu çalışmada, çocukluk döneminden itibaren inovasyon ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin kuramsal ve uygulamaya dönük temelleri kapsamlı biçimde incelenmektedir. Günümüz toplumunun hızla değişen sosyal, teknolojik ve ekonomik gereklilikleri doğrultusunda bireylerden yalnızca mevcut bilgileri edinmeleri değil, aynı zamanda yeni fikirler ortaya koymaları, karmaşık durumları analiz etmeleri ve alışılmışın dışında çözüm yolları bulmaları beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme, eleştirel analiz, iş birliği ve esnek problem çözme becerileri XXI. yüzyılın temel yetkinlikleri olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmada, erken çocukluk eğitiminin, aile ortamının ve okul öncesi pedagojik yaklaşımların çocuklarda yenilikçi ve analitik düşüncenin gelişimine etkisi kuramsal ve ampirik açıdan ele alınmaktadır. Aile içinde yaratıcı girişimlerin desteklenmesi, soru sormaya teşvik edilmesi ve bağımsız düşünmeye olanak tanıyan bir ortamın oluşturulması bu sürecin önemli unsurları olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan çağdaş pedagojik yaklaşımların çocukların ilgi ve potansiyellerine uygun şekilde yapılandırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Tezde; oyun temelli öğrenme, proje odaklı etkinlikler, araştırma ve keşfe dayalı öğretim yöntemleri ile gerçek yaşam problemlerine dayanan görevlerin çocuklarda yenilikçi düşünceyi, mantıksal akıl yürütmeyi ve problem çözme becerilerini desteklediği ortaya konulmaktadır. Bu yaklaşımlar aracılığıyla çocukların hata yapmaktan çekinmedikleri, alternatif çözüm yollarını denedikleri ve kendi fikirlerini özgürce ifade edebildikleri bir öğrenme ortamının oluşturulmasının gerekliliği belirtilmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin ve ebeveynlerin yönlendirici ve destekleyici rolleri, hatalara karşı hoşgörülü bir yaklaşımın benimsenmesi, olumlu bir psikolojik iklimin oluşturulması ve motivasyonun güçlendirilmesi, inovasyon odaklı becerilerin gelişiminde temel koşullar olarak sunulmaktadır. Tezden elde edilen bulgular, çocuklarda erken yaşlardan itibaren yenilikçi düşünme ve problem çözme becerilerinin amaçlı ve sistemli biçimde geliştirilmesinin, onların gelecekteki sosyal uyumları, mesleki yaşama hazırlıkları ve toplumun sürdürülebilir gelişimine aktif katılımları için sağlam bir zemin oluşturduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, oyun temelli öğrenme, proje odaklı öğretim, aile ortamı, pedagojik yaklaşımlar, XXI. yüzyıl becerileri.

ABSTRACT

In this study, the theoretical and practice-oriented foundations of developing innovation and problem-solving skills from early childhood are examined in a comprehensive manner. In line with the rapidly changing social, technological, and economic demands of contemporary society, individuals are expected not only to acquire existing knowledge but also to generate new ideas, analyze complex situations, and find unconventional solutions. In this context, creative thinking, critical analysis, collaboration, and flexible problem-solving skills emerge as core competencies of the twenty-first century.

The study addresses, from both theoretical and empirical perspectives, the influence of early childhood education, the family environment, and preschool pedagogical approaches on the development of innovative and analytical thinking in children. Supporting creative initiatives within the family, encouraging questioning, and creating an environment that enables independent thinking are considered key elements of this process. Moreover, the importance of structuring contemporary pedagogical approaches in preschool education institutions in accordance with children's interests and potential is emphasized.

The thesis demonstrates that game-based learning, project-oriented activities, inquiry- and discovery-based teaching methods, as well as tasks grounded in real-life problems, foster innovative thinking, logical reasoning, and problem-solving skills in children. Through these approaches, it is deemed essential to establish a learning environment in which children are not afraid to make mistakes, experiment with alternative solutions, and freely express their own ideas.

Furthermore, the guiding and supportive roles of teachers and parents, the adoption of a tolerant attitude toward mistakes, the creation of a positive psychological climate, and the strengthening of motivation are presented as fundamental conditions for the development of innovation-oriented skills. The findings of the thesis indicate that the purposeful and systematic development of innovative thinking and problem-solving skills from an early age provides a strong foundation for children's future social adaptation, preparation for professional life, and active participation in the sustainable development of society.

Keywords: creative thinking, critical thinking, game-based learning, project-based learning, family environment, pedagogical approaches, 21st century skills.

MƏKTƏBƏQƏDƏR YAŞLI UŞAQLARDA NİTQİN İFADƏLİLİYİNİN TƏRBİYƏ OLUNMASI YOLLARI

Qasımova Maya Rəhim qızı

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan

https://orcid.org/ 0000-0001-9116-4331

Məktəbəqədər yaş dövründə nitqin intonasiya baxımından ifadəliliyi üzrə aparılan işlər mühüm əhəmiyyət kəsb edir. İfadəliliyin intonasiya vasitəsilə yaradılması şifahi nitqin əsas göstəricisi olub, danışanın fikir, hiss və duyğularının dinləyənə emosional təsirinə, onun da həmin hissləri yaşamasına yönəlmiş vasitədir. Danışan səs tonunun hərəkəti ilə fikrinə aydınlıq, inam, qətilik, güman və şübhə, qorxu və həyəcan, arzu və təkid, xahiş, əmr və s. çalarlar verir.

Məktəbəqədər pedaqogika uşaqlarda nitqin ifadəliliyi tərbiyəsini, intonasiya elementlərinə yiyələnməyin əhəmiyyətini önə çəkir. Bu dövrdə uşaq nəinki intonasiya zənginliklərinə yiyələnməli, həm də müxtəlif şəraitdə: gündəlik ünsiyyətdə, məşğələlərdə, bədii əsərlərin nağıl edilməsində onlardan məqamına görə düzgün istifadə etməlidir. Mütəxəssislər göstərirlər ki, məktəbəqədər dövrdə nitqin ifadəliliyi impulsiv xarakter daşıyır və uşağın özü tərəfindən dərk olunmur. Belə ki, real gerçəkliyin hər hansı bir hadisəsinin doğurduğu təəssürata canlı intonasiya ilə reaksiya verən uşaq, məsələn: oxunmuş mətnin nağıl edilməsində emosional ifadəlilik nümayiş etdirə bilmir. Tərbiyəçinin göstərişləri də nağıletmənin intonasiya baxımından təbiiliyini təmin edə bilmir. Deməli, məktəbəqədər dövrdən başlayaraq nitqin ifadəlilik vasitələrinin öyrədilməsi şüurlu və məqsədyönlü tərbiyə yolu ilə idarə olunmalıdır. Bu, uşağın ümumi inkişafını təmin etmək üçün məktəbə keçid pilləsində daha aktualdır. Uşaq nitqinin ifadəlilik imkanlarını təmin etmək üçün diksiya, nitq tənəffüsü, nitq şəraitindən asılı olaraq səsin gücünü tənzimləmək kimi vərdişlər tərbiyə etmək lazımdır.

Tərbiyəçi və valideynlər diksiya məşqləri üçün folklor nümunələrinən, yanıltmac və tapmacalardan, atalar sözləri və məsəllərdən, laylalar və bayatılardan istifadə edə bilərlər. Şifahi xalq ədəbiyyatının sadalanan nümunələri formaca sadə, yığcam və ritmik olduqlarına görə səs və sözlərin aydın tələffüzünə imkan yaradır. Bu məqsədlə uşaq şairlərinin ahəngdar, oynaq şeirlərindən də istifadə etmək olar. Diksiya məşqlərinin yorucu olmaması üçün tərbiyəçi uşaqların qarşısına fərqli vəzifələr qoya bilər. Məsələn, bu və ya digər tapmacanın deyilməsi zamanı nitq tempini dəyişmək: gah sürətlə, gah da aramla söyləmək və ya səsin gücünü dəyişərək, əvvəl ucadan, sonra astadan və ya tamamilə pıçıltı ilə söyləmək və s. Yanıltmaclarda eyni səs və sözün dəfələrlə təkrarı aydın diksiya formalaşdırmaq üçün səmərəlidir. Məsələn: "Al qılquyruq qırqovul, gəl, bu kola gir, qılquyruq qırqovul".

Nitqin ifadəliliyinin təmin olunmasında məntiqi vurğudan istifadə vacib məsələdir. Vurğunun bu növü haqqında təsəvvür məktəbəqədər dövrdə yaradılır. İbtidai məktəbdə məntiqi vurğu terminindən və hər hansı bir qrammatik məlumatdan istifadə olunmadan öyrədilir. Məktəbdə müəllim mətnləri proyektorla lövhəyə salıb məntiqi vurğulu sözü qara hərflərlə fərqləndirərək həmin sözün bir qədər qüvvətli deyilməsini tələb edə bilər. Bağçada uşaq məntiqi vurğulu sözü tərbiyəçinin tələffüzünə əsasən müəyyənləşdirə bilir. Uşaqların məntiqi vurğulu sözün intonasiyasını müşahidə etmələri üçün tərbiyəçi üç, dörd sözlü cümlədə hər dəfə sözün birini qüvvətli intonasiya ilə digərlərindən fərqləndirir. Məktəbdə olduğu kimi, bağçada da məqsəd məntiqi vurğunun öyrədilməsi deyil, intonasiyadan istifadədir. Cümlədə məna yükü

daşıyan sözü xəbərdən əvvəl işlətdikdə uşaqların müşahidəsi daha səmərəli olur. Məsələn: *Azadə Sənəmlə oynayır* cümləsində xüsusi intonasiya ilə tələffüz olunan hər bir söz mənanın dəqiq ifadəsinə xidmət edir. Əgər məntiqi vurğulu birinci sözdürsə, başqasının deyil, Azadənin oynaması, ikinci sözdürsə, Azadənin başqası ilə deyil, məhz Sənəmlə oynaması, sonuncu sözdürsə, Azadənin Sənəmlə söhbət etməsi, gəzməsi deyil, oynaması xəbər verilir.

Məntiqi vurğulu sözün digərlərindən yüksək, qüvvətli intonasiya ilə fərqləndirilməsini daha əyani mənimsətmək üçün eyni cümlədə söz sırasını dəyişmək, sözü xəbərdən əvvəl işlətmək də səmərəli yoldur. Məsələn: *Azadə Sənəmlə oynayır*; *Sənəmlə Azadə oynayır* cümlələrində xəbərdən əvvəlki söz intonasiyaca digərlərindən fərqlənir.

Dialoqlar da intonasiya çalarlarını mənimsətmək üçün səmərəli iş növüdür. Bu zaman cümlələrin qurulmasında sual və nəqli intonasiyalardan istifadə olunması müşahidə üçün canlı təsəvvür yaradır. Tərbiyəçi belə iş növündə səsin də aydın tələffüzünə nail olmaq üçün səsin təkrar olunduğu sözlərdən istifadə edə bilər. Məsələn:

Sual intonasiyası ilə: – Tubu topu Tutuya atdı?

Nəqli (təsviri) intonasiya ilə: – Tubu topu Tutuya atdı.

Sual əvəzliyi və sual intonasiyası ilə: – Tubu topu kimə atdı?

Nitqin ifadəliliyini təmin edən vasitələrdən biri də nitq tənəffüsünün düzgün tənzim olunmasıdır. Düzgün nəfəsalma və nəfəsvermə nitq prosesində həlledici rol oynayır. Düzgün nəfəsalma nitqin mənalı hissələri arasında əlaqə yaradır. Nitqin axıcılığı, dolğunluğu və mənanın dəqiq çatdırılması tənəffüsü tənzimləyə bilməklə əlaqədardır. Tənəffüs prosesi düzgün tənzimlənmədikdə səs və sözlərin deyilməsində tələskənlik, təngənəfəslik, nitqin yarımçıq kəsilməsi kimi qüsurlar baş verir, məzmun başa düşülmür, dinləyən yorulur, ünsiyyət prosesinin normal axarı pozulur. Nəfəsvermə səs tələffüzünün güclü və zəifliyi ilə əlaqədardır. Nəfəsalmaya görə səsin gücünü tənzimləyə bilmək təhsilin bütün pillələri üçün aktual olub məzmunla bağlıdır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar səsin gücünü məsafədən asılı olaraq tənzim-ləmək bacarığına bağçada yiyələnirlər. Burada müşahidə olunan bəzi qüsurlar isə I sinifdə aradan qaldırılır. Bəzən uşaqlar ya həddən artıq astadan, ya da yersiz olaraq ucadan danışırlar. Hər iki vəziyyət qüsurludur. Astadan danışanda nitq bəzən yaxın məsafədən də eşidilmədiyinə görə yenidən təkrara ehtiyac yaranır. Lüzumsuz yerə həddən artıq güclü danışıq isə səs tellərinin gərilməsinə səbəb olur. Məsafəyə görə səslənmənin gücünü tənzimləmək üçün tərbiyəçi məşqlər aparmalıdır.

Məsələn: “Qırmızı papaq” nağılı əsasında məşq təşkil etmək olar. Tərbiyəçi uşaqlara Qırmızı papağın darda olduğunu və canavarın onu yemək istədiyini söyləyir. Tərbiyəçi deyir: “Uşaqlar, gərək siz təhlükənin yaxınlaşdığını qırmızı papağa söyləyəsiniz”. Uşaqlar çağırırlar: “Qırmızı papaq, qırmızı papaq! Ehtiyatlı ol, canavar səni yemək istəyir”. Tərbiyəçi deyir: “Uşaqlar, Qırmızı papaq sizi eşitmədiyinə görə meşəyə tərəf gedib uzaqlaşacaq”. Uşaqlar yenə onu çağırırlar, lakin bu dəfə daha ucadan. Qırmızı papaq gərək onları eşitsin!.

Məsafəyə görə səsi tənzimləmə bacarığını inkişaf etdirmək üçün “Dovşan, məni dinlə” oyununu da təşkil etmək olar. Tərbiyəçi dovşanı gah yaxın, gah da uzağa otuzduraraq, uşağa səsinin gücünü məsafəyə görə tənzimləməyi tapşırır. Mətn kimi müxtəlif sözlər seçilə bilər: “Dovşanım, gəl şənlənək, dövrə vuraq əylənək”.

Səsin gücü və nitq tənəffüsü intonasiyanın vacib komponentləridir. Tənəffüsün bir çox növləri vardır (sinə, çiyin, qabırğa, diafraqma). Bunlardan qabırğa-diafraqma tənəffüsü uşağın fiziki inkişafı və nəfəsalmanın tənzimlənməsi baxımından əhəmiyyətlidir. Bu tip tənəffüsdə ciyərlər maksimal hava ilə dolur, sinənin həcmi genişlənir, diafraqma aşağı düşür, çiyinlər

hərəkətsiz qalır. Bu zaman tam nəfəsalma təmin edilir, toplanmış hava ehtiyatını qənaətlə sərf etməyə imkan yaranır, nitqin axıcılığı və dolğunluğu təmin olunur.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların tənəffüs prosesi bir sıra xüsusiyyətlərə malikdir. Onların ciyərlərinin həcmi kiçik, tənəffüs əzələləri zəif inkişaf etmiş olur. Buna görə də onlar tez-tez və dayaz nəfəs alır, tənəffüs zamanı çiyinlərini qaldırırlar. Dayaz nəfəsalma hər bir sözdən, hətta bəzən hecadan əvvəl hava udmaq zərurəti yaradır, nitq axını yarımçıq kəsilir. Bu səbəbdən nitq tənəffüsü üzrə müxtəlif məşqlərin keçirilməsinə ehtiyac hiss olunur. Bu məqsədlə tərbiyəçi "Çovğun" oyununu təşkil edə bilər: Tərbiyəçi uşaqlara çovğunu imitasiya etməyi təklif edir. Onlar dərindən nəfəs almalı və aramla "v-v-v-v" səsini tələffüz edərək nəfəs verməlidirlər. Əvvəlcə səs sakit, çovğunun bərkiməsi ilə əlaqədar get-gedə güclü tələffüz olunmalıdır.

Nitqin ifadəliliyi üzrə məktəbəqədər dövrdə aparılan iş məktəbdə ifadəli oxu bacarıqlarının inkişafında həlledici mərhələ rolu oynayır. Məktəbdə ifadəli oxu səs və sözün düzgün, aydın tələffüzü, müxtəlif intonasiya çalarlarından istifadə, şəraitə və obrazların xarakterinə uyğun nitq tonu seçmək, fasilə, nitq texnikası ilə bağlı məsələlər əsasında praktik yolla formalaşdırılır ki, bu bacarıqların əsası məktəbəqədər dövrdə yaş səviyyəsinin imkan verdiyi dərəcədə qoyulmalıdır.

Açar sözlər: məktəbəqədər yaş dövrü, nitqin ifadəliliyi, folklor nümunələri, nitq tənəffüsü, məntiqi vurğu, səsin gücü, səsin sürəti.

İNGİLİZCEDE KELİME ANLAMLARI: KELİME DAĞARCIĞI, KULLANIMI VE İLETİŞİMİ

PARONYMS IN ENGLISH: VOCABULARY, USAGE AND COMMUNICATION

Nazrin Tahir İsmayılova

ASPU, Filology faculty, teacher

Summary

Paronyms are words that are similar in pronunciation or spelling but differ in meaning. They often create confusion for language learners and even native speakers if not used properly. Understanding paronyms is essential for effective communication, precise vocabulary use, and accurate writing. English, being a rich and diverse language, contains numerous paronyms that are commonly found in both everyday conversation and academic writing. Mastery of paronyms enhances clarity, prevents misunderstandings, and improves both oral and written expression. Proper use of paronyms demonstrates language proficiency and attention to detail. This article analyzes the definition, characteristics, usage, and significance of paronyms, highlighting their role in language learning, communication, and professional writing.

Keywords: paronyms, vocabulary, pronunciation, spelling, language learning, communication, writing, semantic distinction.

Özet

Paronimler, telaffuz veya yazılış açısından birbirine benzeyen ancak anlamları farklı olan kelimelerdir. Doğru kullanılmadıklarında, hem dil öğrenenler hem de ana dili İngilizce olan kişiler için karışıklık yaratabilirler. Paronimleri anlamak, etkili iletişim, doğru kelime kullanımı ve yazım doğruluğu açısından oldukça önemlidir. İngilizce, hem günlük konuşmada hem de akademik yazılarda sıkça karşılaşılan birçok paronime sahiptir.

Paronimleri doğru kullanmak, ifadeleri daha net ve anlaşılır hâle getirir. Örneğin, accept / except, affect / effect, complement / compliment gibi kelimeler benzer görünür, ancak farklı gramer ve anlam özelliklerine sahiptir. Paronimlerin doğru kullanımı, dil hakimiyetini gösterir ve yazılı ile sözlü iletişimi güçlendirir. Bu makale, paronimlerin tanımını, özelliklerini, kullanım alanlarını ve dil öğrenimi ile profesyonel yazımda önemini detaylı bir şekilde incelemektedir.

Anahtar kelimeler (Türkçe): paronimler, kelime dağarcığı, telaffuz, yazım, dil öğrenimi, iletişim, yazım doğruluğu, anlam farkları.

Introduction. Paronyms are words that resemble each other in spelling, pronunciation, or both, yet carry different meanings. Unlike homonyms, which share pronunciation but differ in meaning, or synonyms, which share meaning but differ in form, paronyms occupy a unique place in language. They are particularly significant in English due to its extensive vocabulary and historical development influenced by Latin, French, and Germanic roots.

Common examples of paronyms include accept / except, affect / effect, complement / compliment, principle / principal, and elicit / illicit. Although these words appear similar, they serve different functions in sentences. Misusing paronyms can create ambiguity, misinterpretation, or even grammatical errors. For instance, using effect instead of affect in a scientific report may entirely change the intended meaning. Similarly, confusing complement and compliment in professional writing can reduce credibility and clarity.

- Accept / Except
- I gladly accept your invitation.
- Everyone went to the party except John.
- Affect / Effect
- The cold weather can affect your health.
- The new law had a positive effect on the economy.
- Complement / Compliment
- The wine perfectly complements the dish.
- She received many compliments on her presentation.
- Principle / Principal
- He always follows his moral principles.
- The school principal addressed the students.
- Elicit / Illicit
- The teacher's question was designed to elicit thoughtful answers.
- The police investigated the illicit trade of rare goods.

Although these words appear similar, they serve different functions in sentences. Misusing paronyms can create ambiguity, misinterpretation, or even grammatical errors. For instance, using effect instead of affect in a scientific report may entirely change the intended meaning. Similarly, confusing complement and compliment in professional writing can reduce credibility and clarity.

Paronyms are particularly important in language learning. For learners, distinguishing between these similar words helps improve vocabulary precision and prevents frequent mistakes. Teachers often employ exercises, reading comprehension tasks, and writing assignments that focus specifically on paronyms. Contextual learning, sentence construction practice, and exposure to authentic texts are effective strategies for mastering paronyms.

In professional and academic contexts, paronyms play a crucial role. Writers, journalists, and researchers must use them correctly to maintain precision and ensure the audience understands the intended meaning. For example, understanding the difference between economic (related to the economy) and economical (cost-effective) is vital for clarity in business reports or articles.

Other useful paronym examples include:

- Stationary / Stationery
- The car remained stationary at the traffic light.
- I bought new stationery for my office.
- Historic / Historical
- The signing of the treaty was a historic event.
- She studies historical documents for her research.
- Assure / Ensure / Insure
- I assure you that everything will be fine.
- Please ensure the report is submitted on time.
- He decided to insure his car against theft.

Correct mastery of paronyms not only improves language proficiency but also enables speakers and writers to convey meaning precisely. Paronyms contribute to the clarity, effectiveness, and aesthetic quality of English communication.

Paronyms are particularly important in language learning. For learners, distinguishing between these similar words helps improve vocabulary precision and prevents frequent mistakes. Teachers often employ exercises, reading comprehension tasks, and writing assignments that focus specifically on paronyms. Contextual learning, sentence construction practice, and exposure to authentic texts are effective strategies for mastering paronyms.

In professional and academic contexts, paronyms play a crucial role. Writers, journalists, and researchers must use them correctly to maintain precision and ensure the audience understands the intended meaning. For example, understanding the difference between economic (related to economy) and economical (cost-effective) is vital for clarity in business reports or articles. Paronyms also enhance nuance in expression, allowing subtle distinctions that enrich both spoken and written communication.

Effective strategies to learn paronyms include:

- Contextual Learning: Analyze paronyms in real sentences.
- Practice Exercises: Fill-in-the-blank, matching, and sentence correction tasks.
- Reading Widely: Exposure to newspapers, novels, and academic texts.
- Word Mapping: Visual representation of paronyms with meanings and examples.

Correct mastery of paronyms not only improves language proficiency but also enables speakers and writers to convey meaning precisely. Paronyms contribute to the clarity, effectiveness, and aesthetic quality of English communication.

Conclusion. Paronyms are an integral component of English vocabulary and communication. They offer opportunities for precise expression but can also cause confusion if misunderstood. Awareness, practice, and contextual understanding of paronyms enhance both writing and speaking skills. Learners, educators, and professionals benefit from studying paronyms, as mastery leads to accurate, clear, and nuanced communication across various contexts.

References:

1. Swan, M., & Walter, C. (2014). How English Works: A Grammar Practice Book. Oxford: Oxford University Press.

2. McCarthy, M., & O'Dell, F. (2017). English Vocabulary in Use: Advanced. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Crystal, D. (2019). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Thompson, G. (2010). Grammar and Vocabulary for Advanced Learners. London: Longman.

İBTİDSİ SİNİFLƏRDƏ SİNTAKSİSİN TƏDRİSİ
INTEGRATIVE TEACHING OF SYNTACTIC UNITS IN PRIMARY CLASSES

Mehdiyeva Mətanət Bahadur qızı

ID 0009-0005-0068-4590

F.ü.f.d., baş müəllim Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

XÜLASƏ

İbtidai siniflərdə "Azərbaycan dili" fənni şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinə, qrammatik qaydaların, ədəbi tələffüz normalarının öyrənilib tətbiq olunmasına, yazılı və şifahi nitq bacarıqlarının formalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır. Dil qaydaları məzmun xətti dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşu ilə bağlı ən zəruri biliklərin yığcam, sadə, aydın qayda və şərhlər formasında şagirdlərə çatdırılmasını, orfoqrafiya qaydalarına riayət edilməsini, durğu işarələrindən düzgün istifadə olunmasını nəzərdə tutur. Şagirdlərdə şifahi və yazılı nitq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir və ən zəruri linqvistik bilikləri öyrədir.

İbtidai siniflərdə sintaktik vahidlərə aid dil qaydalarının tədrisi zamanı hər bir mövzunu orfoqrafiya ilə inteqrativ şəkildə tədris etmək mümkündür. Şagirdlər sintaktik vahidlərlə hələ birinci sinifdə tanış olurlar. Məsələn, I sinifdə məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növləri ilə tanış olan şagirdlər belə cümlələri fərqləndirməyi bacarırlar.Cümlədə söz sırası, sözlərdən cümlə qurmaq,II sinifdə nida,əmr cümlələri, mətnin növləri, tərkib hissələri,cümlənin genişləndirilməsi,III sinifdə informativ mətnlər, söz birləşmələri, yenidən cümlənin məqsəd və intonasiyaya görə növləri, mürəkkəb cümlə, IV sinifdə cümlə üzvləri, mətnlə iş, ismi və feli birləşmələr,durğu işarələri və s. haqqında dil qaydaları ilə tanış olurlar.Bu dil qaydalarına aid tapşırıqlar dərslikdə azlıq təşkil etdiyi üçün müəllim fərdi çalışmalar da hazırlaya bilər.

Açar sözlər: sintaktik vahid, orfoqrafiya, dil qaydları,ibtidai sinif

SUMMARY

The subject "Azerbaijani language" in primary classes creates ample opportunities to enrich students' vocabulary, learn and apply grammar rules, literary pronunciation norms, and develop written and oral speech skills. The content line of the language rules implies the delivery of the most necessary knowledge about the phonetic, lexical and grammatical structure of the language to the students in the form of concise, simple, clear rules and explanations, compliance with spelling rules, correct use of punctuation marks. It develops oral and written speech skills in students and teaches the most necessary linguistic knowledge.

During the teaching of language rules related to syntactic units in primary classes, it is possible to teach each subject in an integrative way with spelling. Students get acquainted with syntactic units in the first grade. For example, in class I, students who are familiar with the types of sentences according to purpose and intonation are able to distinguish such sentences. Word order in a sentence, building a sentence from words, in class II exclamation, imperative sentences, types of text, components, sentence expansion, informative texts, word combinations in class III , familiar with the language rules about sentence types according to purpose and intonation, complex sentences, sentence members in class IV, working with text, noun and verb combinations, etc Since the tasks related to these language rules are a minority in the textbook, the teacher can also prepare individual studies.

Keywords: syntactic unit, spelling, grammar, elementary school

İbtidai siniflərdə sintaktik vahidlərin tədrisinə I sinifdən başlanılır.I sinifdə şagirdlər verilən sözlərdən cümlə qura bilir, məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növlərini tanıyır, durğu işarələrinin (əsasən nöqtə, sual, nidanın)funksiyalarını bilir. Maraqlıdır ki, şagirdlər I sinifdə məqsəd və intonasiyaya görə cümlə növlərini, III sinifdə isə cümlə anlayışını keçirlər.Düşünürük ki, bu yanlış bir yanaşmadır.Yaxşı olardı ki, birinci cümlə haqqında biliklər öyrədilsin, sonra məqsəd və intonasiyaya görə cümlə növləri keçilsin.

Birinci sinifdə şagirdlər mətn üzrə işləri də yerinə yetirirlər. Bu işlər ilk olaraq primitiv formada verilir. Məsələn, mətndə hansı rəngdə verilmiş söz ad bildirir? və ya mətndə əlamət bildirən sözlər hansı rəngdədir? və s.

Şagirdlər I sinifdə cümlədə söz sırasına aid tapşırıqlar icra edirlər. Ümumiləşdirilmiş təkrarda verilmiş cümlələri tamamlamaq kimi tapşırığı yerinə yetirirlər.Kitabın II hissəsi səh.40-da "Xarıbülbül" mətni verilib. Mətn üzrə işdə dil qaydalarına aid tapşırıqlar da yer alır. Məsələn, mətndə rənglərlə fərqləndirilmiş cümlələri sual cümləsinə çevirir. Və ya "Zəfər günü" adlı mətni dinləyir və verilmiş sual sözlərindən istifadə edərək mətnə aid sual cümlələri qurur.

II sinifdə sintaksisə aid hansı dil qaydaları keçilir?

Şagirdlər əmr və nida cümlələri, bədii və informativ mətnlər, mətnin əsas hissələr, cümlənin genişləndirilməsi, cümlənin əsası-icraçı və hərəkət haqqında məlumatlarla tanış olurlar.

III sinifdə şagirdlərin sintaktik bilikləri daha da genişlənir. İnformativ mətnin tərkib hissələri, söz birləşmələri, cümlə, yenidən məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növləri, mürəkkəb cümlə, mürəkkəb cümlələrdə vergül və bağlayıcılar haqqında dil qaydaları ilə tanış olurlar.

IV sinifdə isə ismi və feli birləşmələr, cümlə üzvləri, mübtəda və xəbər, cümlənin ikinci dərəcəli üzvləri, keçid cümlələrə aid biliklərə yiyələnirlər.

Azərbaycan dili dərslərində hər bir məzmun xətti üzrə iş prosesində orfoepik vərdişlərinin mənimsənilməsi üçün imkanlar mövcuddur. Şagirdlərdə ədəbi tələffüz vərdişlərinin formalaşmasında sintaktik biliklərin rolu böyükdür. İbtidai siniflərdə sintaksis praktik-nəzəri şəkildə tədris olunur. Sintaktik anlayışlardan əsas olanlar haqqında şagirdlərə müəyyən biliklər mənimsədilir.

İbtidai siniflərdə sintaksisin tədrisi ədəbi tələffüz vərdişlərinin formalaşmasına, şagirdlərin nitq bacarıqlarının inkişafının təmin edilməsinə səbəb olur.

Sintaksis söz birləşmələri və cümlələrin düzəlmə üsullarından, onların quruluşundan, qrammatik mahiyyətindən bəhs etməklə yanaşı, dilin digər sahələrini (fonetika, orfoepiya, orfoqrafiya, leksikologiya, morfologiya və s.) də özündə ehtiva edir. Məsələn, məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növləri intonasiyaya əsaslanır ki, bu da fonetika ilə birbaşa əlaqəlidir.

İbtidai sinif müəllimlərinin bəziləri şagirdlərin nitqində intonasiyaya fikir vermirlər. Buna görə də bir çox ibtidai sinif müəllimləri Azərbaycan dili dərslərində cümlənin məqsəd və intonasiyaya görə növlərini tədris edərkən mövzunun izahı zamanı bəzi məqamlarda çətinlik çəkirlər. S.Vurğunun "Azərbaycan" şerindən bir misraya diqqət edək:

Keç bu dağdan, bu arandan,

Astaradan, Lənkərandan,

Afrikadan, Hindistandan

Qonaq gəlir bizə quşlar,

Zülm əlindən qurtulmuşlar...

Sonuncu misradakı *qurtulmuşlar s*özünü fərqli şəkildə tələffüz etməklə iki mənada başa düşmək olar. Bir feil kimi, bir də isimləşmiş feli sfət kimi.

«İzahlı dilçilik terminləri» kitabında intonasiya vurğusuz hecaların nisbəti, əlaqəsi), nitqin tempi və ya sürəti (müəyyən zaman ərzində sürətlə və ya yavaş tələffuzü), məntiqi vurğusu, tembri kimi hadisələrin məcmusundan ibarət mürəkkəb dil hadisəsi hesab edilir.

İbtidai siniflərdə sintaksisin tədrisi metodikası üzrə əsas istiqamətlər aşağıdakı kimidir:

- Cümlə anlayışının formalaşdırılması üsulları
- Məqsəd və intonasiyaya görə cümlələrin tədrisi metodikası
- Cümlənin tərkibi anlayışının formalaşdırılması üsulları
- Cümlənin baş və ikinci dərəcəli üzvlərinin tədrisi metodikası
- Sadə və mürəkkəb cümlə anlayışının formalaşdırılması

İbidai siniflərdə sintaktik vahidləri tədris edən zaman fonetika ilə yanaşı, morfologiya,frazeologiya, leksikologiya ilə də inteqrasiya yaratmaq lazımdır. İnteqrativ qurulan dərs daha effektiv olur. Söz birləşmələri tədris olunarkən morfoloji bilikləri yada salmaq, eyni zamanda orfoepiya ilə inteqrasiya yaratmaq olar. Elə söz birləşmələri var ki, onların birinci tərəfi sonu q, k ilə yazılıb fərqli tələffüz olunan sözlərdən ibarətdir.Məsələn, ürək ağrısı, ürək dərmanı, qonaq otağı, qonaq dəsti. Bu birləşmələrdə birinci tərəfdəki sözlər fərqli tələffüz olunur.Müəllim belə sözlərin tələffüzünə diqqət etməli və şagirdlərə izah verməlidir: sonu q ilə bitən sözlərə saitlə başlayan şəkilçi artırıldıqda q-ğ əvəzlənməsi baş verir. Samitlə başlanan şəkilçiartırıldıqda isə q-x əvəzlənməsi baş verir.Həmçinin k-y və k-x` əvəzlənməsi.

Cümlə üzvləri keçilərkən yenidən morfoloji biliklərə müraciət olunur. Müəllimlər ibtidai siniflərdə şagirdlərə cümlə üzvləri haqqında ilkin məlumatlara yiyələndikləri üçün cümlə üzvlərinin ifadə vasitələrini bəsit formada öyrədirlər. isimlərin mübtəda, tamamlıq, feillərin xəbər, sifətlərin ada aid olduqda təyin, hərəkətə aid olduqda zərf olduğunu öyrənirlər.

Sintaktik vahidlərin daha yaxşı mənimsənilməsi üçün mövzular inteqrativ keçilməlidir.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev Ə., Seyidov Y.(Həsənov A. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. Bakı, 1972.

2. Abdullayev K. Azərbaycan dili sintaksisinin nəzəri problemleri. Bakı, 1999.

3. Azərbaycan dili 1. Dərslik (Ihissə), “Çaşıoğlu” mətbəəsi, Bakı, 2019, 80 s.

4. Azərbaycan dili 1. Dərslik (IIhissə), “Çaşıoğlu” mətbəəsi, Bakı, 2019, 80 s.

5. Adilov M., Verdiyeva Z., Ağayeva F. İzahlı dilçilik teminləri. Bakı, 1989.

İNGİLİS DİLİNDƏ REKLAM MƏTNLƏRİNDƏ PRAQMATİK STRATEGİYALAR VƏ ONLARIN EFFEKTİVLİYİ

Məsmə Yaqub qızı Zöhrab-Məcid

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dillər Universiteti

Açar sözlər: *praqmatika, reklam, implikativlik, kontekst, ritmik strukturlar*

Key words: *pragmatics, advertising, implicature, context, rhythmic structures*

Ключевые слова : *прагматика, реклама, импликатура, ритмические структуры*

Müasir cəmiyyətdə reklam məhsul və xidmətlərin geniş auditoriyaya çatdırılmasında mühüm rol oynayır. Reklam mətnləri sadəcə məlumat vermək məqsədi daşımır, eyni zamanda istehlakçının davranışına təsir etməyi, onları məhsulu almağa təşviq etməyi hədəfləyir. İngilis dilində reklam mətnlərinin praqmatik xüsusiyyətləri dilin istifadəsində kontekstə, məqsədə və auditoriyaya uyğun olaraq məna və təsirin necə formalaşdığına yönəlir. Bu baxımdan, praqmatika — dilin kontekst daxilində istifadəsini öyrənən dilçilik sahəsi olub reklamın dil xüsusiyyətlərini və onun təsir mexanizmlərini anlamaqda əhəmiyyətli rol oynayır.

Bu tezisdə ingilis dilində reklam mətnlərində istifadə olunan praqmatik strategiyalar və onların effektivliyi araşdırılır. “Praqmatika dili təkcə sözlərin lüğəvi mənası ilə deyil, həm də kontekst, danışanların niyyətləri və sosial münasibətlər kimi amillər əsasında daha geniş səviyyədə anlamağa kömək edir” [3, s. 94]. Belə ki, praqmatika dilin yalnız strukturuna deyil, həm də istifadə vəziyyətinə və niyyətə diqqət yetirir. Reklam mətnlərində isə bu xüsusiyyətlər daha da ön plana çıxır, çünki məqsəd istehlakçını razı salmaq, maraq oyatmaq və hərəkətə keçirməkdir.

Reklam mətnlərində nitq fəaliyyətləri, deiksislər, implikativlik və nəzakət strategiyaları kimi praqmatik vasitələr məqsədli və planlı şəkildə istifadə edilir. Reklam mətnlərində praqmatik strategiyaların tərkib hissələri aşağıdakılardır:

1. Məqsədyönlü ünsiyyət.

Reklamların əsas funksiyası məhsul və ya xidməti tanıtmaq və insanları alış-verişə cəlb etməkdir. Bu baxımdan, reklam mətnləri hər zaman bir nitq aktı kimi çıxış edir. Deməli, reklam mətnlərində məqsədyönlü ünsiyyət (goal-oriented communication) o deməkdir ki, dil sadəcə məlumat vermək üçün deyil, istehlakçının davranışına təsir etmək**,** yəni onu məhsulu almağa, seçməyə və ya maraqlanmağa təşviq etmək məqsədi ilə istifadə olunur. “Because you are worth it”—L’oreal cümləsində məhsul barədə heç nə deyilmir, sadəcə reklam qadınlara dəyərli olduqlarını xatırladır və bu dəyəri qorumaq üçün L’oreal məhsullarını seçməyə təşviq edir.

2. Kontekstə bağlılıq.

Reklamlar kontekstdən kənarda təsirsiz ola bilər. Hər bir reklam zaman, məkan, mədəni kontekst və sosial kontekst faktlarına söykənməklə işlədilir. Məsələn, Ramazan ayında yayımlanan bir reklamda “Halal” vurğusu praqmatik baxımdan daha məqsədyönlüdür. Əvvəlcədən əldə edilmiş informasiya fonunda yeni mesajın ötürülməsi kontekstual effektlərin formalaşmasına səbəb olur. Bu effektlər ya əvvəlki biliklərlə əlaqələndirilərək, ya da öncədən

məlum olan mənaya inteqrasiya olunmaqla yaranır və nəticədə mənanın daha dəqiq anlaşılmasına şərait yaradır.

3. İmplikativlik və presuppozisiya. Presuppozisiya — bir cümlənin və ya ifadənin işlədilməsi zamanı, onun doğru və ya mənalı olması üçün danışan və dinləyici tərəfindən əvvəlcədən doğru sayılan, qəbul edilən informasiya və ya şərtdir**.**

Presuppozisiya ifadənin məzmununun bir hissəsi deyil**,** amma o ifadənin baş düşülməsi üçün zəruri olan fon məlumatıdır**.** Reklam mətnində birbaşa deyilməyən, amma cümlənin strukturu və seçilmiş sözlər vasitəsilə dolayı şəkildə ötürülən fikir və ya nəticə implikativlik adlanır.

4. Dil oyunları və üslubi praqmatika.

Reklam mətnlərində tez-tez söz oyunları, ironiyalar, ritmik strukturlar, rəy doğuracaq frazalar işlədilir ki, bu da praqmatik təsiri yüksəldir. Məsələn, “Dadını çıxart, qiymətini yox”cümləsində ironiya və metafora effekti özünü göstərir. “Life is too short to eat bland” –spice it up and *ketchup* with real flavor” Bu cümlədə motivasiya, səmimilik və zarafat effekti gəncləri və enerjili auditoriyanı hədəfləyir.”Life is too short ” ifadəsi emosional və təhrikedici gücə malik olub oxucunu dərhal qərar verməyə sövq edir.”Spice it up” ifadəsi həm yeməyə ədviyyat əlavə etməyi, həm də həyatı canlandırmağı ifadə edir, yəni ikiqat mənalı metaforik ifadədir.

5. Deiksislər (auditoriyaya yönəlmə) deiksik ifadələr — “you” (sən), “now” (indi), “here” (burada) kimi — reklam mətnlərinin şəxsən oxucuya müraciət etməsini təmin edir[9]. Məsələn, “Only you can make a difference.” (Yalnız sən fərq yarada bilərsən) mesajı oxucu ilə birbaşa dialoq yaradır.

“Available now in your local store.” (İndi yerli mağazanızda mövcuddur) cümləsində “now” və “your” ifadələri oxucunun mesajla yaxınlaşmasını təmin edir.

6. Emosional və psixoloji təsir.

Reklam mətnləri bəzən emosional manipulyasiyanı ifadə edir. Bu cür mesajlar psixoloji təsir gücü olan praqmatik vasitələrlə auditoriyanın qərarına təsir edir.

Dilçi H. P. Graysa görə, ünsiyyətin uğurlu alınması birbaşa olaraq danışanın ünsiyyət zamanı tətbiq etdiyi strategiyalardan asılıdır. O, "müştərək prinsip" (cooperative principle) anlayışı ilə insanların qarşılıqlı anlaşma yaratmaq və kommunikativ məqsədlərə nail olmaq üçün nitq aktlarında müəyyən ünsiyyət normalarına sadiq qaldığını ifadə edir [2].

Reklam yaradıcılarının çox vaxt birbaşa və açıq ifadələrdən çəkinməsi müşahidə olunur. Onlar mesajların mənasını dolayı şəkildə təqdim etməklə, alıcını bu məna üzərində düşünməyə və özü kəşf etməyə təşviq edirlər. Bu yanaşma nəticəsində hədəf auditoriya qərarvermə prosesində məcbur edilmədiklərini və psixoloji təzyiq altında olmadıqlarını dərk edir, həmçinin məna konstruksiyasında daha fəal rol oynayır [1, s. 102].

Deyilənlərdən belə nəticəyə gəlirik ki, reklam mətnlərinin praqmatik strategiyaları dilin funksional istifadəsini, məqsədyönümlü strukturunu və auditoriya ilə əlaqəsini əhatə edir. İngilis dilində reklam mətnlərində istifadə olunan praqmatik strategiyalar mesajların təsirli və inandırıcı olmasını təmin edir. Reklam yalnız məlumat vermir, eyni zamanda yönləndirir və davranış dəyişməsinə səbəb olur. Bu səbəbdən də praqmatik analiz reklam dilini anlamaqda əsas açarlardan biridir.

Ədəbiyyat

1. Cook, G. *The Discourse of Advertising*. Routledge, London, 2002

2. Grice, H. P. Logic and Conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*. Academic Press.

3. Yule, G. *Pragmatics*. London, Oxford University Press, London, 1999.

4. Шаикова Г.К. «Лингвистическая прагматика: учебно-методическое пособие для студентов филологических специальностей» Павлодар, Казахстан, 2007

STYLISTIC VARIATION AND INDIVIDUAL VARIATION

Asst. Prof. Ulviyya Nasirova

Odlar Yurdu University, Azerbaijan,

ORCID NO: 0000-0002-7226-2857

Abstract

Authors make choices when writing a text: they decide how to organize the material they plan to present; they choose from available synonyms and syntactic constructions; they target the intended audience for the text. Authors make their choices in different ways and for different reasons: based on personal preferences, their views of the reader, and what they know and like about other similar texts. These choices are observed in the form of stylistic variation as the difference between two ways of saying the same thing to the reader. On the surface level, this variation is quite obvious, because it is a choice between vocabulary items, between types of syntactic constructions, between different ways of approaching the material from which the text is being prepared. Some of these linguistic choices can be used to make consistent and distinctive stylistic forms. This is the form of information carried in a text, compared to texts or language as a whole. We can say that stylistic variation is part of the intended and understood communication and gives the reader a tendency to understand the meaning of the text in certain ways. The management of stylistic choice is a hallmark of the skill of a competent writer, and learning how to do it well is an art that requires training and practice. [1, p.18] Recognizing stylistic choice is an important component of reading competence - a skilled reader should be sensitive to stylistic variation in texts. Consistent situation-based strategies for making appropriate stylistic choices are functional strategies of the author and allow readers to identify similarities between individual texts or expressions, thus guiding the reader in understanding them. Such observed patterns of language elements are easily encountered, recognized and play a useful role in achieving the author's communicative goals.

Keywords: distinctive stylistic forms, stylistic variation, a sufficient opportunity, statistical analysis of stylistic differences

1.INTRODUCTION

The detection of stylistic variation in a text provides a sufficient opportunity to determine the presence of stylistic differences observed between texts. However, statistical analysis of stylistic differences between texts is mainly possible in each specific instance. To study such basic dimensions of variation, to create hypotheses about which dimensions are reasonable and effective based on the study of the material, and to know the linguistic and communicative behavior of people is the main task of stylistic variation today. Stylistic differences vary in accordance with the author's preferences and the constraints imposed by the situation in which the text is composed. This is reflected when readers are asked questions about texts. In surveys or interviews, readers mainly report stylistic differences either by describing the source of the text or in terms of text categories, genres. Readers describe genres in terms of usefulness, in terms of the perceived quality of the text in some prescriptive terms, or in terms of the complexity of the text and subject matter. [2, p.18]

In the subsequent questioning, readers discuss the text by bringing up subjective qualities such as reliability or readability or other features related to complexity, both lexical and syntactic (and especially by making claims on both dimensions simultaneously, as is often claimed by leading articles). Readers describe genres by describing situations in which the genre is relevant, by experiences of reading the genre, by typical themes or content, and only in some very specific cases do readers give examples of lexical or other linguistic features of the text. It is of course impossible to separate stylistic variation from actual variation: the content and form of the text cannot be separated. Certain meanings must always be expressed in certain styles. It is practically impossible to distinguish between meaning and style, form and content, except in certain special cases. It is then worth asking whether there are formally definable styles beyond the distinctions that actual analysis already gives us. Genre is a vague but well-established concept, and genres are explicitly defined and discussed by language users. Early in their reading careers, readers learn to distinguish between texts of different genres: children's books from encyclopedias, news from magazines, pamphlets from novels. [3, p.18]. Genres are not merely containers or carriers of textual characteristics, but have a reality in their own right. Genre analysis is a practical tool for analyzing human activity in many ways, in many different domains, loosely related to each other, some more formal than others.

2.METHODOLOGY

In recent years, genre analysis has also been extended to typologies of communicative situations beyond the purely textual, and genres vary more than can be achieved by analyzing written text: the range of possible human communicative activity is much wider than the range of possible texts. This discussion is primarily concerned with written texts, but it should be noted that generalizations to other communicative situations are clearly and obviously interesting. Each such communicative sphere can be understood to define its own conventions for how communicative action can be carried out. When these conventions are combined into a coherent and consistent socially constituted entity, they direct and constrain the space of potential communicative expressions and constitute a genre in which choices are too numerous and no choices are given. A text cannot depart too far from the prototypical expression expected within the genre, otherwise its readers will be confused and hindered in their efforts to understand it. Genre conventions constitute a recurring framework of experience for both authors and readers and the basis of the experience in which communication, its expressions, and its expressions are understood: participants in a communicative situation use style as a way of economizing their communicative efforts.

This basic premise, which is that participants have effective communicative experience in the study of stylistic variation in text, should be kept in mind: they will be the basis for constructing

hypotheses about the latent dimensions of relevant explanatory power. Readers' ideas can be interesting, illuminating, and fun to discuss, but they are difficult to codify and put to practical use. [2, p.18] Although we as readers are good at distinguishing genres, we are not intellectually trained to do so, and we do not have a high-level understanding of how we go about this task. To provide useful results, both for application and for understanding human communicative behavior, research efforts in stylistic analysis must model human work at least to some extent at the behavioral level. We must be able to appeal to information about levels of utility, and we must observe people using documents and textual data to understand what is happening. The factors that determine stylistic variation in a text are governed by a set of constraints that can be roughly described in terms of three levels of variation:

- first, and more clearly observable choices, choices that are highly formalized and tied to situational and text-independent rule systems such as spelling, morphology, or syntax, which are taught in schools and are explicitly stated in lexis, grammar, and writing rules;

- second, conventional and habitual, context, situation, and genre-related choices that operate primarily at the level of lexical choice and phraseology;

- third, choices at the level of text and information organization, where the author of the text operates with minimal formal guidance. [3, p.18].

Stylistic variation in the form of language rules is studied by linguists. It is understood as mandatory by language users; situational linguistic conventions, which are more difficult to define and formulate precisely, except for the author's instructions in terms of appropriateness or even "politeness"; There are few restrictions on information organization and they are rarely explicitly stated, but this is what distinguishes a well-written text from a poorly written one.

The conventions of a genre are sometimes explicitly stated, consciously followed by authors and expected by readers. At other times they are implicit and not so clearly applied. They can even be misunderstood by parties to a discourse without causing a complete breakdown. For the purposes of descriptive analysis of texts, variation in genres is explained in terms of the following aspects:

a) the communicative purpose, which must be consistent to some extent within a body of texts;

b) the common and generalized stylistic and topical character of the body of documents, which also requires some consistency

c) the contexts in which the body of texts occurs;

d) the common understanding between author and reader that the genre exists.

Thus, the latter aspect need not be obvious to all readers, or even all authors, but typically a genre is something that can be discussed by experienced authors and experienced readers, and is intuitive and useful to both parties. Items belonging to a genre are recognized by their appearance in certain contexts and by the presence of some identifiable and characteristic choices.

Genres used as target measures should be of some interest to their readers and authors, but they do not need to encompass all possible aspects and subtleties of communication to be useful for the effective study and effective application of stylistic variation in a text. In many experiments in computational stylistics, in many experimental collections, and indeed in the minds of many readers, genre has been largely identified with or based on the source text. Since genres are strongly context-dependent, and since authorship analysis is one of the main applications of stylistic analysis, this is a fair approximation. Better approximations than source may be higher-level categories, such as "narrative" vs. "explanatory"; "ideological" vs. "neutral";

"instructional and factual" vs. "fiction and narrative" vs. "poetry and drama"; or, alternatively, specific categories such as "legal," "technical," "commercial," which may be found in some specialized collection, such as a corporate document archive. Experienced writers are likely to break many of the conventions of a genre, in effect creating their own voice or style (or even a style specific to some particular text or situation), whereas the inexperienced writer is more likely to follow conventions, falling back on defaults when experience provides insufficient guidance, using unrecorded cases where it is difficult to choose between alternatives. In this sense, genre provides a criterion or waterline for judging individual choice by measuring the contrast between functional style that shapes similar or identical features of the genre, as opposed to individual style at the level of specific texts or sources. The range of variability, from variation resulting from individual performance to the expectations imposed by the genre, gives us several targets for stylistic research: we can investigate the common features of some specific type, field, or communicative situation. [4, p.18] Although newsprint, along with scientific and intellectual text, is overrepresented as an object of empirical philological research compared to other forms of human linguistic communication, it has quite useful qualities for the systematic study of language features, the most important of which are texts. It is quite easy to determine that there are observable differences between genres in the text material.

3.CONCLUSION

Recently, issues such as variability and change in form of language have been raised more and more. However, this problem is quite complex, and the place of variability in the process of historical formation of languages is not clear enough at first glance. On the one hand, historical changes are one of the important sources of variability, and on the other hand, the emergence of variant forms and structures is an important stage of historical changes that occur in many cases as a result of the replacement of some elements with others. However, variability does not lead to changes in the language system; parallelism of forms and constructions, as well as variability and synonymy of lexemes, can be preserved in the language by ensuring its dynamics along with historical changes [2, p.18]. The realization of the language system in the act of speech at all levels, the exposure to the influence of a number of intralinguistic and extralinguistic factors, that is, the acquisition of various changes and shades of specific language units, should be evaluated as a fundamental feature of the language from a functional point of view

The article reveals the lexical and semantic features of modern English, draws parallels between borrowings and their variants, and examines phraseological variability in English. At the end, the main conclusions and generalizations arising from the content of the dissertation work are presented.

A functional style is a system of interconnected language means that serve a specific purpose in communication. It is not language means and stylistic means that form the distinctive features of each style, but the coordination of language means and stylistic means.

However, each style can be characterized by one or more leading features that attract particular attention. For example, the use of specific terminology is a lexical feature of the scientific prose style and is easily recognizable.

A linguistic style can be defined as a system of coordinated, interconnected and interrelated language means designed to fully fulfill a certain communicative function and aimed at achieving a certain effect. The English literary system has developed a number of styles that are easily distinguished from each other.

References:

1. Summary of the historical-linguistic study of the problem of variability in linguistics // Issues of Philology. Baku, 2014, No. 4, pp. 80-91.

2. The phenomenon of variability in modern linguistics // Language and Literature. Baku, 2014, No. 2 (90), pp. 13-15.

3. Theoretical problems of language variability // Issues of Philology. Baku, 2015, No. 1, pp. 243-247.

4. Norm and variability in modern English // Language and Literature. Baku, 2015, No. 1 (93), pp. 79-82

5. Yunusov D., (2008) Constancy and variability in complex syntactic units, Baku.

6. Variability at different levels of modern English // Language and Literature, Baku, 2015, No. 2 (94), pp.71-76.

7. The Variations of Words in Their Meanings // International Journal of English Linguistics, 2016, pp.139-144.

8. A few words about the variability of language units // Actual problems of teaching foreign languages. Materials of the Republican scientific and practical conference. Baku, 2016, pp.67-69. 18

9. Causes and factors of the formation of language variability // Foreign languages in Azerbaijan 2016, No. 2 (32), pp.24-28.

10. Analyzing the theories for defining the meaning of words // Actual problems of cognitive and applied linguistics. Abstracts of the international scientific conference. Baku, 2016, pp. 77-79

SCIENTIFIC OPINION ON THE HISTORY OF AZERBAIJAN CHILDREN'S LITERATURE

AZƏRBAYCAN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ TARİXİ BARƏDƏ MÜƏYYƏNLƏŞMİŞ ELMİ FİKİR

Aygun Ahmadova Shukur kızı

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (Ü. Hacıbeyov-68), 0000-0002-2464-2513
Aygün Ahmadova, Edebiyat Öğretim Teknolojileri Bölümü Doçenti

Anahtar kelimeler: korumak, edebiyat, zaman, çocuk, makale, genç, insanlar, örnek

Keywords: protect, literature, time, child, article, young, people, example

Uşaq ədəbiyyatı-uşaqların böyük olmaq üçün keçdiyi ədəbiyyat yoludur. Uşaqların böyük həyata hazırlanmasını uşaq ədəbiyyatı olmadan təsəvvür etmək mümkün deyildir. Ana dilini qoruyub saxlamaq və uşaqlara sevdirmək Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının ən böyük tarixi nailiyyətidir. Əsl uşaq ədəbiyyatı ən yaxşı ana dili dərsliyidir. Vətənpərvərlik-uşaq ədəbiyyatının canı və ruhudur. Uşaq ədəbiyyatı Azərbaycan ədəbiyyatının əbədi vətənidir. Uşaq ədəbiyyatı-uşaqların böyük olmaq üçün keçdiyi ədəbiyyat yoludur.

Uşaqların böyük həyata hazırlanmasını uşaq ədəbiyyatı olmadan təsəvvür etmək mümkün deyildir. Ana dilini qoruyub saxlamaq və uşaqlara sevdirmək Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının ən böyük tarixi nailiyyətidir. Əsl uşaq ədəbiyyatı ən yaxşı ana dili dərsliyidir. Vətənpərvərlik-uşaq ədəbiyyatının canı və ruhudur.

Uşaq ədəbiyyatı Azərbaycan ədəbiyyatının əbədi vətənidir. Vətənpərvərlik, əməyə, torpağa və xalqa bağlılıq, mənəvi kamillik, bəşərilik və humanizm motivləri Azərbaycan sovet uşaq ədəbiyyatının qabarıq məziyyətlərinə çevrildi. Uşaqlar üçün yazılmış şer və nəsr əsərlərində yeni həyat tərzinin, yeni dövrün adamlarımızın psixologiyasında əmələ gətirdiyi dəyişiklik öz əksini tapdı. Eyni zamanda, məktəb sisteminin yeniləşməsi, ana dilində yeni və mükəmməl dərs vəsaitlərinin yaradılması uşaq ədəbiyyatının qarşısında böyük üfüqlər açdı və onun təsir dairəsini genişləndirdi. Səməd Vurğun «Balalarımız üçün gözəl əsərlər yaradaq» adlı məqaləsində məsələyə düzgün metodoloji mövqedən yanaşaraq yazırdı ki, «...əsrimizin gənc insanı bütün dünyanı, bütün bəşəriyyəti dərk etmək üçün yaşadığı torpağı, mənsub olduğu xalqı dərk etməli, yalnız bu yolla da insanlıq dərəcəsinə yüksəlməli, bütün xalqların mənəvi həyatının inkişafında iştirak etməlidir.

Bu cəhəti xüsusi qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı öz kiçik oxucularına bəşəri ideyalar təlqin edən, onları bəşəri hisslərlə tərbiyə edən milli ədəbiyyat idi və sovet dövründə də bu xüsusiyyət onun ən yaxşı nümunələri üçün səciyyəvi idi.

Ədəbiyyatın, o cümlədən də uşaq ədəbiyyatının əsas hərəkətverici qüvvəsi onun zamanla sıx əlaqədə olmasında, öz nəbzini zamanın nəbzi ilə həmahəng kökləməsindədir. İllər bir-birini əvəz etdikcə, cəmiyyətin maddi-iqtisadi və mənəvi problemləri daha qlobal miqyas aldıqca,

daha da mürəkkəbləşdikcə, ədəbiyyatın qaldırdığı mövzular, aşıladığı hisslər və istifadə etdiyi bədii- estetik vasitələr də yeniləşir, püxtələşir, kamilləşir və deməliyik ki, Azərbaycan sovet uşaq ədəbiyyatının ən yaxşı nümunələrində biz, bu keyfiyyətləri kifayət qədər müşahidə edirik. Kiçik oxuculara vətəndaş ləyaqəti, mətinlik, ictimai mənafeyə bağlılıq hisslərini aşılamaq, subyektivizm, eqoizm, öz «mən»inin maraq dairəsi ilə kifayətlənmək, meşşanlıq, ətalət kimi keyfiyyətlərin bədii inkarı bu nümunələrdə bir ana xətt təşkil edir.

Məsələn, «Gənclik» nəşriyyatının 1976-cı ildə çap etdiyi «Azərbaycan sovet uşaq ədəbiyyatı» antologiyası, bizcə, bu deyilənləri əyani surətdə əks etdirir. Bu antologiyaların nəşri təkcə kiçik oxucular üçün deyil, uşaq ədəbiyyatımızın formalaşma və inkişaf axarını izləyən tədqiqat işlərinin yaranması üçün də yaxşı mənbədir.

Ümumiyyətlə, qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı milli folklorla sıx surətdə bağlıdır. Məsələ yalnız burasında deyil ki, bir çox nəsr və poeziya nümunələrində Azərbaycan folklorundan bilavasitə istifadə edilir, nağılların motivləri qələmə alınır və s. Əsas məsələ burasındadır ki, bizim müasir uşaq ədəbiyyatı istedadlı nümunələrində uşaqlarla folklora xas olan aydın və şirin bir dillə danışmağı bacarır, xalq ruhunu qoruya bilir, folklorun əsas motivlərini təşkil edən xeyir, dostluq və sədaqət, etibar və qəhrəmanlıq kimi yüksək mənəvi keyfiyyətləri xalq deyim tərzinə müvafiq bir təbiiliklə təlqin edir və bütün bunlar həmin əsərlərə uşaq psixologiyasının və hafizəsinin aparıcı istiqamətini təşkil edən metaforiklik gətirir, nəticə etibarilə uşaq ədəbiyyatının üslubi imkanlarını genişləndirir.

Folklordan bu cür yaradıcı istifadə, əsərləri, necə deyərlər, «passiv qeydəalma» bəlasından xilas edir və aktiv yaradıcılıq üçün impuls rolunu oynayır, bu da, təbii ki, uşaq təfəkkürünü genişləndirmək, onların bədii təxəyyülünü vüsətləndirmək işində böyük əhəmiyyətə malikdir.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının tarixi barədə müəyyənləşmiş elmi-tarixi təsəvvür belədir ki, bu ədəbiyyatın ilkin tarixi qaynağı XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərinə qədər gələn folklor nümunələrindən ibarətdir; ikinci dövrdə isə, yəni yeni dövrdən başlayaraq yazılı ədəbiyyatda uşaq psixologiyasını nəzərə alan professional ədəbiyyat başlayır. Heç şübhəsiz, həmin ədəbiyyatın təşəkkülü XIX əsri bütövlükdə əhatə edir.

Müşahidələr göstərir ki, Azərbaycan uşaq poeziyasının müəyyənləşməsində, orta məktəb dərsliklərinin və estetik-pedaqoji, mənəvi ideoloji sistemin hazırlanmasında həmin ədəbiyyat tipləri son dövrlərə qədər mövcud olmuş, nəinki ətalətlə inkişaf etmiş, eyni zamanda uşaq ədəbiyyatının yaradılması prosesinə, həmin prosesin ideya-estetik məzmununa həlledici təsir göstərmişdir.

1960-cı illərdən etibarən Azərbaycan ədəbiyyatında, xüsusilə poeziyada özünü göstərən kifayət qədər sistemli, ardıcıl milliləşmə prosesi istər-istəməz uşaq poeziyasının məzmununa da təsir göstərdi. Sovet düşüncə tərzinin məhsulu olan mövzulardan bu və ya digər şəkildə imtina olunması,ədəbiyyata yeni mövzuların gəlməsi ilə nəticələndi.

1960-cı illərdə uşaq poeziyasında özünü göstərən həmin dəyişikliklər sovet məktəbinin, “formaca milli, məzmunca sosialist” sovet ədəbiyyatının rəsmi olaraq aradan qalxması ilə özünü daha parlaq şəkildə 1980-ci illərin sonu, 1990-cı illərin əvvəllərində göstərir. Lakin istər-istəməz belə bir sual meydana çıxır ki, 1960-cı illərdən başlayan ədəbi-estetik dəyişikliklər keyfiyyət həddinə məhz bu illərdə çatırdımı?

Ona görə ki, 1980-ci illərin ortalarından başlayaraq, milli ictimai estetik təfəkkür artıq “formaca milli, məzmunca sosialist” ədəbiyyatının ideoloji-rəsmi təzyiq əsasında kifayət qədər süni olaraq yaradılmış bir sistem olduğunu dərk edirdi.

Məhz 1980-ci illərin ortalarından başlayaraq ən müxtəlif adlar və formalarla sovet ədəbiyyatını müdafiə edən sovet cəmiyyəti faktiki olaraq sübut edir ki, bu da həmin cəmiyyətin poeziyasındakı ideoloji dayaqlarının bütünlüklə aradan qalxması demək idi.

Tarixi təcrübə təsdiqləyir ki, xalq psixologiyasından mayalanan, xalqın mənəvi-əxlaqi və estetik məziyyətlərini ehtiva edən əsərlər, yaddaşda qalma və yaşamaq qüdrətinə malikdir. Ən bəşəri ideyalar belə milli özünə xas keyfiyyətlərə malikdir. Elə əslində milli özünəməxsusluq bəşəri sərvətin əsas mayasıdır. Şübhəsiz, ümumbəşəri sərvət milli sərvətin zəminində yaranır. Xalq mənəviyyatına söykənən bu zəmin bəşəri əxlaqın başlıca mənbəyidir. Sosializm-realizm təbliğatçıları bəşəriliyin vəhdətini nəzərə almır, sosializm prinsiplərini ön plana çəkir, hətta ideyaları sosializm-realizm qanunlarına tabe etməyə çalışırdılar. Bütün bu prinsiplər uşaq ədəbiyyatında da müşahidə olunur. Ədəbiyyatın da ümdə vəzifəsi uşaqlara ilk növbədə, milli-mənəvi sərvəti çatdırmaq, bu hissi aşılamaq və onları bu yöndə tərbiyələndirməkdir. Bədii söz sənəti isə bu hisləri öz məzmununa hopdurmalı, ən incə mətləblər belə yazıçı müşahidəsindən yayınmamalıdır. Zahirən "mən azərbaycanlıyam" deməklə, eləcə də "məıı bütün xalqlara öz xalqım kimi eyni nəzərlə baxıram" kimi quru və pafoslu şüarlar milli və bəşəri duyğuları ifadə etmir. Yazıçı milli və bəşəri duyğuları böyüklərin də, uşaqların da təbii hərəkətində, davranışında, hətta qanında sezdirməlidir. Millilik ailədə, illərin təcrübəsində meyara, ölçüyə çevrilmiş etik-əxlaq qanunlarından başlayaraq ta ümumxalqın, millətin adət-ənənəsinə çevrilmiş, kütlə tərəfindən mənimsənilmiş, qanunlaşmış etik meyarlardır.

Azərbaycan uşaq poeziyasının tədqiq olunmuş dövrdəki vəziyyətini əks etdirən bir sıra amilləri nəzərdən keçirdikdə aşağıdakı mənzərə ilə qarşılaşırıq:

Əvvəla bu dövrdə Azərbaycan uşaq poeziyasının nəşr olunduğu mətbuat orqanları – "Göyərçin", "Pioner" jurnalları, "Azərbaycan pioneri" qəzeti respublikada baş verən demokratik hərəkatın bilavasitə təsiri ilə yenidən təşkil olunmaq məcburiyyətində qaldı. Belə ki, milli idealogiyaya uyğun gəlməyən, öz ideoloji mənəvi həyatını başa vurmuş "Pioner" anlayışı bu orqanlardan ikisinin adından götürüldü ki, bu da prinsip etibarı ilə həmin orqanların artıq yaşamaq imkanının olmaması demək idi. Eyni zamanda köhnə cəmiyyətin dağılması, yeni cəmiyyətin isə ideoloji tərbiyə aparatının hələ lazımi səviyyədə olmamasının nəticəsində uşaq mətbuat orqanlarının fəaliyyəti qeyri-ardıcıl xarakter almağa başladı. Bununla belə, həmin vəziyyətdə uşaq mətbuatı artıq köhnə dövrün deyil, bilavasitə yeni dövrün mətbuatı olub, yeni ədəbiyyatın, yeni mövzuların mövqeyində dayanırdı.

Müasir Azərbaycan uşaq poeziyası 1980-ci illərin ortalarından sonra yeni mərhələyə qədəm qoyur. Həmin mərhələ, birinci növbədə, Azərbaycanda gedən müstəqillik, milli azadlıq hərəkatının doğurduğu emosiyanın, ovqatın, sosial-mənəvi təfəkkürün, ideyaların poeziyada (o cümlədən uşaq poeziyasında) əksi ilə xarakterizə olunur. Araşdırmalar belə bir nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, 1980-ci illərin ortalarından etibarən yaranan Azərbaycan uşaq poeziyası əvvəlki dövrlərdəkindən həm ideya-məzmun, həm də bu və ya digər dərəcədə poetik formaca fərqlənir. Əgər həmin illərə qədər sovet dövrü, onun mənəvi-ideoloji prinsipləri hələ yaşayıb fəaliyyət göstərirdisə, 1980-ci illərin ortalarından başlayaraq demokratik prinsiplər daha çox yayılır, poeziyanı (o cümlədən uşaq poeziyasını) daha geniş bir şəkildə əhatə edirdi.

Azərbaycanda xüsusilə 1980-ci illərin sonu 1990-cı illərin əvvəllərində baş verən mürəkkəb ictimai-siyasi, mənəvi-ideoloji hadisələr, eləcə də ümumən dünyada gedən proseslər (hər şeydən əvvəl sosializm sisteminin dağılması, dünyada siyasi-ideoloji, iqtisadi, mədəni inteqrasiyanın qarşısında dayanan maneələrin aradan qaldırılması) yalnız böyüklərin deyil, həm də uşaqların, gənclərin (yeniyetmələrin) həyatına, mənəviyyatına, dünyagörüşünə təsir etmişdir. Ona görə də son illər istər ümumən poeziyada, istərsə də uşaq poeziyasında əsas diqqət sənətkarlıq, poetik-forma deyil, mövzu, ideya-məzmun axtarışlarına verilmişdir. X.Əlibəyli, M.Aslan, xüsusilə Zahid Xəlil, Fikrət Sadıq, İlyas Tapdıq, Ələmdar Quluzadə, Qəşəm İsabəyli,

Məmməd Namaz, Rafiq Yusifoğlu kimi şairlərin (sonuncular tədqiq olunan dövrdə uşaqlar üçün daha çox yazmışlar) əsərlərində həmin cəhət özünü aydın şəkildə göstərir. Son illərin uşaq poeziyasında gedən axtarışlar, müəyyən mənada, azadlıq, milli müstəqillik, şəxsiyyətin həmahəng inkişafı uğrunda mübarizənin tərkib hissəsidir.

Dünya ictimai-mədəni fikrinin inteqrasiyasının daha da gücləndiyi müasir şəraitdə Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı heç şübhəsiz, yalnız milli məzmunlu mövzularla məhdudlaşmamalı, geniş beynəlxalq arenaya çıxmalıdır; halbuki 1980-ci illərin ortalarına qədər bu çıxış məhdud ideoloji xarakter daşımış, sosialist ədəbiyyatının prinsiplərinə tabe olmuşdur. Hazırkı halda isə Azərbaycan uşaq poeziyası beynəlxalq əlaqələrini müstəqil şəkildə, yalnız milli mövqedən həyata keçirir. Bu əlaqələrin həyata keçməsi üçün milli mətbuatın mövqeyi önəmlidir. Beynəlxalq, yaxud ümumbəşəri mövzulara marağın güclənməsi. Milli mövzuların ideya-estetik interpretasiyasında beynəlxalq, yaxud ümumbəşəri prinsiplərə əsaslanılması.

Həmin tendensiyalar 1980-ci illərin ortalarından sonra nəinki daha da güclənir, eyni zamanda yeni tarixi şəraitə uyğun olaraq keyfiyyətcə dəyişir: sovet ideologiyası süqut etdiyindən həmin ideologiyanın doğurduğu mövzular, ideyalar tamamilə aradan qalxır, əsas diqqət Azərbaycanın azadlığı, müstəqilliyi ideyalarının geniş bir şəkildə təbliğinə verilir. "Azərbaycan pioneri" qəzeti, "Pioner" jurnalı artıq milli məzmuna yiyələnirdilər. Yeni uşaq mətbuatı orqanları meydana çıxırdı ki, onların güclü yaradıcılıq bazasına malik olduğunu demək isə çətindi.

1980-ci illərin ortalarından başlayaraq Azərbaycan uşaq poeziyasında ən çox işlənən mövzular bunlardı.Vətən, Təbiət, Mənəvi-əxlaqi dəyərlər və tərbiyə.

1990-cı illərin əvvəllərinə qədər Azərbaycan vətənpərvərliyi Azərbaycanın dağlarını, düzlərini, çaylarını, bulaqlarını və s. tərənnüm etməklə bitirdisə, ondan sonra həmin mövzu siyasi-ideoloji məzmun kəsb edir. Artıq sözün müstəqim mənasında Azərbaycan vətənpərvərliyindən bəhs edilir. 1990-cı illərdə uşaq poeziyasında vətənə məhəbbətdən danışmaq, birinci növbədə, vətənin azadlığından, müstəqilliyindən, milli hisslərdən danışmaq deməkdir. Vətən mövzusu daha differensial keyfiyyətdə təzahür edir, daha konkret motivlərlə səciyyələnir. Əvvəlki onilliklərdə özünü göstərən mücərrəd mühakimələr artıq öz ideya-estetik dəyərini itirir. Bununla belə qeyd etmək lazımdır ki, 1980-ci illərin sonu 1990-cı illərin əvvəllərindən sonra da Azərbaycan vətənpərvərliyi mövzusunun işlənməsində müəyyən çətinliklər, yaradıcılıq problemləri diqqəti çəkir. Uşaq şairləri bəzən dövrün ideya-estetik tələbinə cavab verməyən poetik ifadə üsullarına müraciət edir, ümumi mühakimələr söyləməkdən, artıq öz təsirini itirmiş, "köhnəlmiş" ifadələr işlətməkdən irəli gedə bilmirlər. Biz bunun səbəbini Azərbaycan ədəbi-ictimai təfəkküründə gedən qlobal dəyişikliklərin doğurduğu mürəkkəb şəraitdə görürük; belə ki, zamanın sürətli hərəkətinə uyğunlaşmaq, mənəvi-ideoloji proseslərin arxasınca çatmaq bir sıra hallarda mümkün olmur.

Sovet poeziyasında bu mövzu sosialist ideologiyasına tabe edildiyi halda, 1980-ci illərin ortalarından sonra milli düşüncə mövqeyindən işlənməyə başlanmış, əsasən Azərbaycan təbiətinin gözəlliyindən bəhs edilməklə gənc oxucularda vətənpərvərlik tərbiyəsinə yönəldilmişdir. Lakin az da olsa, bir növ "neytral təbiət şeirləri" də yaradılmışdır ki, həmin şerirlər ilin fəsillərindən, dünyanın, (birinci növbədə) Azərbaycanın flora və faunasından bəhs edir. Təbiət poeziyasının, ümdə məqsədi uşaqları ətraf aləmlə, Azərbaycanın (ümumiyyətlə dünyanın) coğrafiyası ilə tanış etmə funksiyası həmişə olduğu kimi bu gün də qalmaqdadır.

Lakin bir məsələ də var ki, 1980-1990-cı illərdə Azərbaycanda baş verən ictimai-siyasi hadisələr uşaq ədəbiyyatında təbiət mövzularından müəyyən qədər ayırmış, daha çox mənəvi-ideoloji sahəyə meyil artmışdır.

Müşahidələr, göstərir ki, bədii forma-janr axtarışları, bir qayda olaraq, ideya-məzmun axtarışları qədər intensiv getmir. Lakin poetika-forma axtarışları – müəyyən qədər problemlərlə

müşayiət olunsa da, uşaq şairləri yeni ifadə üsulları axtarıb tapmağa çalışırlar. Süjet-kompozisiya, poetexnologiya, dil-üslub axtarışları, xüsusilə, 1990-cı illərin ortalarından daha geniş miqyas almışdır. Bu isə onunla əlaqədardır ki, 1980-ci illərin sonu 1990-cı illərin əvvəllərində böyük sürətlə gedən ideya-məzmun axtarışları artıq özünə müvafiq, rəngarəng forma təzahürlərini tapmaqdadır.

Müasir Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı bu gün sürətli bir dəyişmə, yenidən formalaşma prosesi keçirir və Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı milli dəyərlərə əsaslanan, müasir dünyanın mənəvi-mədəni səviyyəsini özündə ehtiva etməyə çalışan mükəmməl bir ədəbiyyat kimi formalaşır.

V.Q.Belinski yazırdı ki, "Uşaq nəticələr, sübutlar və məntiqi ardıcıllıq tələb etmir. Onun üçün obrazlar, rənglər və səslər lazımdır". Kitabdan alınan təəssürat nə qədər güclü, təsirli olursa, uşaq yaddaşında, poetik və estetik duyumunda, həyatı dərkində bir o qədər rol oynayır.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının mövzu, ideya-məzmun axtarışları, göründüyü kimi, çoxşaxəli, çoxplanlıdır; həmin axtarışların mürəkkəb istiqamətlərini bütünlüklə əhatə etmək, təbii ki, mümkün deyil. Bu bir tərəfdən yaradıcılıq prosesinin özünün mürəkkəbliyi ilə bağlıdırsa, digər tərəfdən müasir dövrün xarakteri, dünyada gedən ictimai-siyasi, ideoloji-mənəvi prosesin gərginliyi, hadisələrin çoxşaxəliliyi, çoxplanlılığı ilə əlaqədardır.

ƏDƏBİYYAT

1. Aygün Əhmədova. Müasir uşaq poeziyası (1980-1990-cı illər) Bakı-2001, 116 s

2. Görkəmli uşaq yazıçıları. "Zahid Xəlilin sənət dünyası" Bakı, ADPU-nun nəşriyyatı, 2010, 333 s

3. Günel Almaz. Rafiq Yusifoğlu poeziyasında sənətkarlıq axtarışları Bakı, ADPU nəşriyyatı, 2013, 450 s

4. Aygün Əhmədova." Uşaq şeirinin inkişaf yolları" (1980-1990) Bakı-Mütərcim-2018,səh,126

5. Məmmədov C. Kiçik janrın böyük imkanları.-«Ulduz»jurnalı №5, 1983.səh.50

6. Белинский, Виссарион Григорьевич (rus.). 1908. Т. 3. С. 591–648.

Özet

AZERBAYCAN ÇOCUK EDEBİYATI TARİHİNE DAİR KARARLI BİR BİLİMSEL GÖRÜŞ

Azerbaycan çocuk edebiyatının tarihi ile ilgili yerleşik bilimsel-tarihsel düşünce öyledir ki, bu edebiyatın temel tarihi kaynağı 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarındaki türkü örneklerinden oluşmaktadır. İkinci dönemde yani yeni dönemden itibaren yazılı edebiyatta çocuk psikolojisini dikkate alan mesleki edebiyat başlar. Hiç şüphe yok ki bu edebiyatın oluşumu, 19. yüzyılın tamamını kapsayan ve 20. yüzyılın başında özel bir ideolojik ve milli programla ortaya çıkan aydınlanma hareketinin girişimidir. Gözlemler, Azerbaycan çocuk şiirinin tanımlanmasında, ortaokul ders kitaplarının hazırlanmasında ve estetik-pedagojik, manevi ideolojik sistemde bu tür edebiyatların yakın zamanlara kadar var olduğunu ve sadece ataletle gelişmediğini, aynı zamanda belirleyici bir etkiye sahip olduğunu gösteriyor. Çocuk edebiyatının yaratılma sürecini, bu sürecin fikir-estetik içeriğini ortaya koymuştur.

Bu temalar, ilginç yaratıcı motiflerle çocuk edebiyatında daha yaygın ve akılda kalıcıdır. En ilginç olanı, daha fazla arama yönü ve fikir çeşitliliği ile ayırt edilmesidir.

Azerbaycan'da özellikle 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında yaşanan karmaşık sosyo-politik, ahlaki ve ideolojik olaylar ve genel olarak dünyada yaşanan süreçler sosyalist sistemin çöküşüyle sonuçlandı. Dünyadaki siyasi-ideolojik, ekonomik ve kültürel entegrasyonun önündeki engellerin ortadan kalkması sadece yetişkinlerin değil, çocukların, gençlerin ve gençlerin hayatlarını, maneviyatlarını ve bakış açılarını da etkiledi. Bu nedenle son yıllarda hem genel olarak şiirde hem de çocuk şiirinde şiirsel biçim değil konu, fikir içerik arayışına ağırlık verilmiştir. Dünya sosyal ve kültürel kamuoyunun entegrasyonunun güçlendiği modern koşullarda, Azerbaycan çocuk edebiyatı sadece ulusal içerikli konularla sınırlı kalmamalı, geniş bir uluslararası alana girmeli; ancak 1980'lerin ortalarına kadar bu konuşma sınırlı bir ideolojik karaktere sahipti ve sosyalist edebiyatın ilkelerine uyuyordu. Mevcut durumda Azerbaycan çocuk şiiri uluslararası ilişkilerini bağımsız olarak, yalnızca ulusal konumdan yürütmektedir. Bu ilişkilerin yürütülmesinde ulusal basının konumu önemlidir.

Abstract

The established scientific-historical thought about the history of Azerbaijani children's literature is such that the main historical source of this literature consists of examples of folk songs from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. In the second period, that is, from the new period, professional literature that takes into account child psychology in written literature begins. There is no doubt that the formation of this literature is the initiative of the enlightenment movement, which covered the entire 19th century and emerged with a special ideological and national program at the beginning of the 20th century. Observations show that this type of literature existed until recently in the definition of Azerbaijani children's poetry, in the preparation of secondary school textbooks and in the aesthetic-pedagogical, spiritual-ideological system and did not develop only by inertia, but also had a decisive influence. He revealed the creation process of children's literature and the idea-aesthetic content of this process.

These themes are more common and catchy in children's literature with interesting creative motifs. The most interesting is that it is distinguished by greater search directions and diversity of ideas.

The complex socio-political, moral and ideological events in Azerbaijan, especially in the late 1980s and early 1990s, and the processes in the world in general, resulted in the collapse of the socialist system. The disappearance of obstacles to political-ideological, economic and cultural integration in the world has affected the lives, spirituality and perspectives of not only adults but also children, youth and youth. For this reason, in recent years, both in general poetry and in children's poetry, the search for subject, idea content, not poetic form, has been emphasized. In modern conditions, where the integration of world social and cultural public opinion is strengthened, Azerbaijani children's literature should not be limited to only national subjects, but should enter a wide international arena; but until the mid-1980s this speech had a limited ideological character and conformed to the principles of socialist literature. Currently, Azerbaijan carries out its international relations with children's poetry independently, only from a national position. The position of the national press is important in the conduct of these relations.

GAMES WITH SOCIAL CONTENT IN AZERBAIJAN CHILDREN'S FOLKLORE

AZƏRBAYCAN UŞAQ FOLKLORUNDA İCTİMAİ MƏZMUNLU OYUNLAR

Aygun Ahmadova Shukur

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (Ü. Hacıbeyov-68), 0000-0002-2464-2513
Aygün Ahmadova, Edebiyat Öğretim Teknolojileri Bölümü Doçenti

Anahtar kelimeler: hizmet, sorun, gelecek, vatandaş, kahraman, basit, masal

Keywords: service, problem, future, citizen, hero, simple, fairy tale

Uşaq oyunları Azərbaycanda qədim oyunlar mənşəyi etibarilə müəyyən inkişaf mərhələsində ünsiyyət vasitəsi olmuş ilkin rəqslərlə sıx bağlıdır. Bu gün bir sıra qədim qaya rəsmlərində, o cümlədən Qobustan və Kəlbəcər qaya rəsmlərində ilkin xalq oyunlarının müəyyən izləri əks olunmuşdur. Belə oyunları əks etdirən başqa kitabələrə də Azərbaycanda təsadüf olunur. "Oyun" sözü türklərin oynamaq söz kökü ilə bağlı yaranmışdır. Türkdilli xalqlarının içərisində "oy"unun ağıl, hikmət mənaları vardır. Ağıllı fikri hərəkət vasitəsi ilə ifadə etmək isə oyunların yaranmasında mühüm amil olmuşdur. Azərbaycanda cəmiyyət inkişaf etdikcə, nitq və dil formalaşdıqca oyunlar öz ilkin zərurət formasını dəyişmiş, asudə vaxtlarda əyləncə məqsədinə tabe edilmişdir. Oyunlar həm rəqsdaxili, həm də məişət həyatı ilə əlaqədar inkişafında hərəkətlə sıx bağlı olmuşdur. Yazıya alınmış xalq oyunlarını aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. Rəqsdaxili oyunlar;
2. Mərasim oyunları;
3. Məişət oyunları;
4. İctimai məzmunlu oyunlar;
5. Uşaq oyunları.

Vaxtilə böyüklərin özü tərəfindən yaranıb sonradan uşaqlara verilən oyunlar da var, sonrakı mərhələlərdə uşaqlar üçün yaranan uşaq oyunları, bir də həqiqətən uşaqların özü tərəfindən yaranan uşaq oyunları da mövcuddur. Anaların laylalarında, oxşamalarında da uşaq oyunları təbliğ olunur:

Oyna balam oyna,
Anan qurban boyuna
Oyna balam oyna,
Ellər gələr toyuna
Bir hava çal oynayım
Nənən qurban boyuna.

Uşaq oyunları çərçivəsində hər yaşın öz oyunu var. Oyunlarda uşaqlar yetişir boy atırlar. Hardan törəmiş, necə olmuş ki, oyunlar uşaq dünyasına ayaq açmışdır. Hər uşaq oyununun bir kökü var. Bunların bir bölümü el adətidir, bir bölümü yağıya qarşı savaşda üzə çıxmış, illə, fəsillə bağlı olmuşdur. İllər, yüzilliklər keçmiş, yaddaşlara keçən bu gerçəklər uşaqların oyununda qalıbdır. "Dirədöymə", "Ay qaraquşum , "Qaçaq-qaçaq", "Topaldıqaç", "Bənövşə", "Çövkan", "Çilingağac" "Mərə-mərə", "Bəy-vəzir" belə oyunlardandır. Uşaqların oynadığı "Qaçaq-qaçaq" savaşa hazırlıq olmuş, yağıya qarşı sayıqlıq yaratmışdır. "Dirədöymə" oyununu hər uşaq oynamaz, ürəkli uşaq oynayar. Cızın içindəki torpağı gərək kəndirin, kəmərin göynədən vurğusuna dözə-dözə qoruyasan, çalışasan, çarpışasan, yağını vurub cıza salasan. Onunçun deyiblər ki, "mənim canım bərkdir, uşaqlıqda "Dirədöymə" çox oynamışam".

Zahid Xəlil yazır: "Dirədöymə" oyunu icra olunarkən uşaqlar iki dəstəyə ayrılır. Onlar bir dairəvi çizgi çəkir və qürrə (çöp) atırlar. Çöp hansı dəstəyə düşdü, o dəstə dairəyə girir. Uşaqların hərəsi ayaqlarının yanına bir toqqalı kəmər qoyurlar. Dairədən kənar qalan dəstə kəməri götürməyə çalışırlar. Dairədəki dəstənin oyunçuları isə kəmərin ələ keçməsinə imkan verməməlidir. Onlar dairədən çıxmadan ayaqlarını rəqibin ayaqlarına vururlar. Kənardakı oyunçu içəridəkilərdən birini əli ilə tutub dairədən çıxara bilsə, dairədəki uşaqlar kənarda duran dairədəkini vura bilsə, dairədəki uşaqlar kənara çıxır və kənardakılar içəri girir. Kənardakı oyunçu içəridəkilərdən birini əli ilə tutub dairədən çıxara bilsə, onu bir nəfərə həvalə edib saxladır, sahibsiz qalmış kəməri götürməyə çalışır. Bu zaman içəridəkilər həm öz kəmərini, həm də çöldəki uşaqların kəmərini qorumuş olurlar. Ya da əksinə, içəridəkilər çöldəkilərdən birini fəndlə tutub dairəyə salsalar, dəstələr yerlərini dəyişmiş olurlar. Hansı dəstə kəməri tam ələ keçirsə, o dəstə qalib gəlir.

"Beş barmaq" oyunu ilə əlaqədar deyimlər vardır. Məsələn, çeçələ barmaq deyir: "Gəlin çörək yeyək". Onun yanındakı barmaqlar sual verirlər: "Çörəyi haradan alıb yeyək?". Orta barmaq deyir: "İşləyək, yeyək. Şəhadət barmaq da deyir: "İşləməsək nə yeyək" Baş barmaq deyir: "Gəlin gedək oğurluğa". Beləcə onlar oğurluğa gedirlər və başbarmağın təhlükəli planına uyub cəzalanırlar. Barmaqlar birləşib oğurluğa getməyi təklif edən barmağın başını kəsirlər. Elə ona görə də baş barmaq bütün barmaqlardan gödəkdir.

Baş barmaq

Başala barmaq.

Uzun Hacı,

Qıl turacı

Xırdaca bacı. Və ya,

Bu vurdu,

Bu tutdu.

Bu bişirdi,

Bu aşırdı

Vay! Bəbəyə qalmadı.

Beləcə, xırdaca bacıya heç nə qalmır. Buna görə də o, arıq və balacadır. Bu əhvalat uşaqlarda özlərindən kiçik olan bacı və qardaşlarına mərhəmət yaradır .

Oturaq oyunlar: 1) Qazmadaş 2) Laldinməz 3) Əl üstə kimin əli 4) Uçdu, uçdu 5) Şəngəla 6) Dəyirman və s. II Hərəkəti oyunlar 1) Bənövşə 2) Çiling-ağac 98 3) Hil-hil 4) Qurma-hil 5) Gizlənpaç 6) Siçan-pişik 7) Zorxanaçılıq 8) Gözbağlıca 9) Dirədöymə 10) Dəsmalaldı qaç 11) Turnovurdu 12) Ənzəli

Uşaq oyunlarından biri də "üzük-üzük" oyunudur. Oyunun şərtlərinə" görə gənc qızlar hər birində 6 nəfər olmaqla 2 dəstəyə ayrılır, sonra üzük-üzük oynayardılar. Bir üzük gizlədilər, tapana mükafat verilər, bayatı deyərdilər:

Əzizim illər ayrısı,

Sana tellər ayrısı.

Bir gününə dözmədim,

Oldum illər ayrısı.

Əzizim keçdi məndən,

Ox dəydi keçdi məndən.

Mərdlərə körpü oldum,

Namərdlər keçdi məndən.

Oyunlarda tapmacalardan istifadə

Gedən leylək,

Gələn leylək,

Bir qıç üstə,

Duran leylək (Qapı)

Bir təndirim var,

iki çörək tutur (göz).

Azərbaycanın Qərb bölgəsində uşaq oyunları içərisində "beş daş", "moza daşı", "bayraq apardı", "bənövşə", "qığı mərə", "top aldı qaç", "muçuq-muçuq", "top-top", "evcikevcik", "qaçdı-tutdu", "xan-vəzir", "aşıq-aşıq", "klas-klas", "əsgər-əsgər", "kəndir-kəndir", yaxud "kəndirdən atlanma", "gizlən-qaç", "ortada qaldı", "hündürə qalxdı", "at-at" (qarğıdan at düzəldirlər), "dirədöymə" və digər uşaq oyunları vardır. Bu tip oyunlar Azərbaycanın bütün bölgələrində uşaqlar tərəfindən oynanılır. Lakin bölgələrdə lokal fərqlər mövcuddur. Məsələn, Abşeron rayonunda "əlim səndə", "ciciko" və s. fərqli oyunlar da uşaqlar arasında icra olunur.

Ənənəvi olaraq uşaq oyunları onların yaş xüsusiyyətlərinə və cinslərinə görə fərqlənir. Keçmişdə 7-10 yaşlarına qədər oğlanlar və qızlar birlikdə oynayırdılar. Qızlar ən çox "ev-ev", "gəlin-gəlin" oynunu, gəlincik oynatmağı sevirdilər. Bu oyunlardan biri olan evcik-evcik kiçik yaşlı uşaqlar arasında oynanılır. Böyükləri yamsılamaqla uşaqlar xırda daşlardan, palçıqdan "ev" düzəldir, bir-birlərinə "qonaq" gedir, "xörək" bişirir, "toy" edir və s.

Oğlanlar çəlpənək oynatmağı, "at-at" oynunu, "əsgər-əsgər" oynamağı çox sevirlər. Novruz bayramı ərəfəsində oğlanlar yumurta döyüşməyi, keçi və xoruz döyüşdürməyi də

unutmurlar. Çəlpənək oyunu haqda qədim Çin sülaləsindən olan Çyou məlumat verir. Avropada çəlpənək haqqında məlumat verən Marko Polo olmuşdur.) Oğlan uşaqlarının oynadıqları "aşıq-aşıq" (moça-moça)-aşıqla (qoyun aşığı) oynanılan uşaq oyunlarının ümumi adıdır. Aşıq-aşığın bir neçə növü vardır: cızıqlı (cızıq çıxdı), dağan-dağan (ovuc-ovuc), alçı-dağan, çıxdı-çıxdı (aşıq atmaq), "Dadaş nə Dadaş" (aşıq- aşığın sonuncu oyun növünə şərti olaraq həmin adı vermişik, yəni aşıq-aşıq oyununun bu növü istənilən adamın adı ilə oynanıla bilər).

Azərbaycan ədəbiyyatında uşaq oyunları haqqında məlumatlarla biz ilk dəfə XX əsrin əvvəllərində nəşr olunan "Məktəb" jurnalında rastlaşırıq. Həmin jurnalda "Əkinçi" imzalı müəllif "Nə doğrarsan aşına o çıxar qaşığına" hekayəsində uşaqların əyləncələrindən və məşğuliyyətlərindən bəhs edərkən, məşhur "Qələndər, ay Qələndər" oyununun geniş təsvirini vermişdir.

M.Təhmasib bu mövzuya həsr etdiyi "Folklora münasibət məsələsi" adlı məqaləni "Məktəb" jurnalında dərc etdirib. Müəllif orada yazır: "Bunlardan hər birinin pedaqoji, psixoloji, estetik, tərbiyəvi, bədii, tarixi, eləcə də dilçilik, musiqişünaslıq baxımından çox maraqlı nümunələri vardır ki, hər biri öz toplayıcısını, naşir və tədqiqatçısını gözləyir".

Uşaq oyunları tədqiqatçılar tərəfindən hərəkətli xalq oyunları və söz oyunları kimi qruplaşdırılır. Eyni zamanda hərəkətli xalq oyunlarının özü də iki qrup üzrə öyrənilir: əşyalarla oynanılan oyunlar və əşyalarsız oynanılan oyunlar. Naxçıvanda yayılmış uşaq oyunları arasında "Evcik-evcik", "Çırtı-çırtı", "Xoruz döyüşü", "Cıdır oyunu", "Dirədöymə", "Papaqaldıqaç", "Xan-vəzir", "Ənzəli", "Bənövşə", "Qəcəmə daş", "Gizlənqaç", "Qodu-qodu", "Tıx-tıx", "Gülləgüllə", "Dama-dama", "Çaynik", "Ocaq yandı, su qaynadı", "Qazlar-ördəklər", "Gələn-gedən", "Qırqovul", "Həbə", "Süddü-sümük", "Salma", "Bayraq aldı", "Çippolik", "Ortadaqaldı", "İpatlama", "Qayışagirmə", "Heykəl", "Ağactutma", "Bəli-xeyr", "Dilarənin anası", "Şah-vəzir", "Şətər", "Traktor", "Çömçəxatun", "Yağ yağışım", "Kosa gəlin", "Əkinçi" (Toxumsəpən), "Löppü", "Son hərfə görə söz demə", "Ortada siçan", "Kəndir", "Qələbə", "Çıqqa", "Əlimi siçan dişlədi", "Fincan-fincan" və s. kimi onlarla oyunun adını çəkə bilərik. Bunların bir çoxu nəinki uşaqların, hətta vaxtı ilə bu oyunu oynamış böyüklərin belə yaddaşından silinib getmək təhlükəsi ilə üz-üzədir.

Uşaq oyunları barədə tədqiqatçı Vaqif Vəliyev yazır: "Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatında uşaq oyunları ilə əlaqədar olaraq oyun nəğmələri də uşaq folklorunun bir hissəsini təşkil edir". Firidun bəy Köçərli "Balalara hədiyyə" kitabında bu haqda məlumat vermişdir. Vaqif Vəliyev uşaqların oynadıqları oyunlarda qaydalar iştirakçılar barədə də fikirlərini bildirir və yazır: "Uşaq oyunlarının şeirlə birləşməsi, heç şübhəsiz ki, oyunda bir qayda yaratmaqla, onda iştirak edənləri məşğul etmiş və oyununu yadda saxlanılmasına kömək etmişdir. Şeirlə olmayan oyun sözləri tez unudulmuş, onları yadda saxlamaq mümkün olmamışdır".

Keçmişdə oynamaq üçün materialları uşaqlar özləri əldə edirdilər. Məsələn, qızlar parçalardan gəlincik, qarğıdan nehrə, oğlanlar at hazırlayırdılar və s. Sonralar müxtəlif ölkələrdə fosfor, plastik, parçadan hazırlanan kuklalar (gəlinciklər) uşaqların həyatında əsaslı yer tutdu. Qeyd etmək olar ki, adətən kuklalara milli geyimlər geydirilir. Uşaq oyunları böyüməkdə olan uşaqların şəxsiyyətinə, xasiyyətinə uyğunluğu xarakterizə edir.

Qədim Yunanıstanda Romada yeni doğulmuş uşaqlara daş bağışlayırdılar. Moskvanın kənarında yerləşən Sergiyev şəhərində unikal uşaq oyuncaqları muzeyi fəaliyyət göstərir. Muzeydə 100 mindən çox eksponat vardır.

Müasir dövrdə uşaqların tərbiyəsində, onların milli ruhda, vətənpərvər böyüdülməsində ta uşaqlıqdan icra etdikləri fiziki oyunların müstəsna rolu vardır. Etnoqraf Hacı Qadir Qədirzadə yazır: "Uşaqların tərbiyəsində, onların fiziki və zehni inkişafında müxtəlif oyunlar başlıca yer

tuturdu. Oyunlar uşaqların yaşına uyğun qurulurdu. 7-8 yaşlı uşaqların oyunları cinslərə görə fərqlənmirdi. Bu yaşda daha çox "Evcik-evcik", "Siçan-pişik", "Bənövşə", "Qəcəmə-daş" və s. sadə oyunlar oynanırdı. Sonrakı yaş mərhələsində oğlan uşaqları daha çətin oyunlar oynayırdılar ki, qızlar belə oyunlarda iştirak edə bilmirdilər. Oğlanların oyunlarında meydan əsas yer tuturdu. Oyunlarda istifadə edilən başlıca alətlər: daş, ağac, qayış, top, ip, atla bağlı oyunlarda at və s. idi. Oğlan uşaqları qızlardan fərqli olaraq 7-8 yaşından başlamış müxtəlif meydan oyunlarında iştirak edirdilər. Belə meydanlar məhəllənin və ya kəndin mərkəzində kişilərin toplaşdığı yerdə olurdu. "Qayışa girmə", "Cızığa salma", "Atlardan kimin atı", "Kavur, Saleh, Mindilli" və s. bu kimi oyunlar uşaqlarda dözüm, mətanət, kollektivin mənafeyini güdmək kimi mühüm cəhətlər aşılayırdı. Hərbi oyunu xatırladan "Qalaşəngi", "Ölü yerinə girmə" və s. onlardan strateji mövqe tutmaq, taktiki keyfiyyətlər tələb edilirdi".

Uşaqların zehni inkişafında "Yerüstü şahmat", "Cızığa düzmə", "Lağ-lağ" kimi oyunlar mühüm rol oynamışdır. Şeir forması sözlərlə müşayiət olunan oyunlar isə fiziki hazırlıqla yanaşı, nitq mədəniyyətinin inkişafına böyük təsir göstərirdi: "Əzəli başdan gərək", "İllə-illə", "Hostana" və s. bu tip oyunlardandır. Oyunlar uşaqların fiziki, sosial-emosional, idraki, nitq və s. inkişaflarına əhəmiyyətli təsir göstərir. Uşaqlar gələcəkdə yerinə yetirməli olacaqları bir çox rolları məhz oyunlar vasitəsilə öyrənir, mənimsəyirlər. Uşaqlar üçün oyunlar müəyyənləşdirərkən aktiv oyunlara daha çox üstünlük verilməlidir. Qaçdı-tutdu – hərəkətli uşaq oyunlarındandır. Püşkatmada axıra qalan oyunçu digərlərini qovur. Kimə çatıb əli ilə toxunarsa, bu dəfə həmin iştirakçı oyunçuları qovmağa başlayır. Oyun beləcə davam edir. Kompüter oyunları passiv oyunlardır. Uşağın inkişafına mənfi təsir göstərdiyi üçün onlar yolverilməzdir.

XX əsrin ikinci yarısından başlayaraq milli uşaq oyunlarının bir qismi unudulmuş, uşaqların həyatına daxil olan yeni oyunlar isə uşaq oyunları sırasına daxil olmuşdur. Müasir Azərbaycanda uşaqların, gənclərin sağlam həyat tərzi sürmələri idmanın müxtəlif növləri ilə məşğul olmaları üçün geniş şərait yaradılır.

ƏDƏBİYYAT

1. El çələngi. Babaların hikmət və nəsihətləri. Bakı, Gənclik, 1984.

2. Kamil Vəliyev. Elin yaddaşı, dilin yaddaşı. Bakı, Gənclik, 1988.

3. Babaların hikmət və nəsihətləri. Bakı, Gənclik, 1980.

4. Dünya uşaq ədəbiyyatı kitabxanası. El çələngi. Bakı, Gənclik, 1983.

5. Bayatılar. Bakı, Elm, 1977.

6. Ağababa İbrahimov. Hüseyn Xəlilov. Uşaq tərbiyəsinin bəzi aktual problemləri, Bakı, Elm, 1998

7. Azərbaycanda uşaqlar. Bakı, ARDSK, 2018.

8. Azad Nəbiyev. El nəğmələri xalq oyunları. Bakı, Azərnəşr, 1988.

9. Zahid Xəlil, Füzuli Əsgərli Uşaq ədəbiyyatı, dərslik. Bakı, Gənclik, 2007.

10. El çələngi. Babaların hikmət və nəsihətləri. Bakı, Gənclik, 1984.

11. Məktəb jurnalı, 1913, № 8

ÖZET

AZERBAYCAN ÇOCUK FOLKLORUNDA SOSYAL İÇERİKLİ OYUNLAR

Geleneksel olarak, çocuk oyunları yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterir. Eskiden kız ve erkek çocuklar 7-10 yaşına kadar birlikte oynarlardı. Kızlar en çok "ev-ev", "gelin-gelin" oyunlarını ve bebeklerle oynamayı severlerdi. Bu oyunlardan biri olan "ev-ev", küçük çocuklar arasında oynanır. Çocuklar yetişkinleri taklit ederek küçük taş ve çamurdan "evler" inşa eder, birbirlerini ziyaret eder, "yemek" pişirir, "düğün" yapar vb.

Erkek çocuklar "şapel", "at-at" ve "asker-asker" oynamayı severler. Nevruz bayramı arifesinde erkekler yumurta, keçi ve horoz dövüştürmeyi de ihmal etmezler. Eski Çin Qiao Hanedanlığı, "şapel" oyunu hakkında bilgi verir. Avrupa'da chelpenek hakkında bilgi veren Marco Polo'dur.) Erkek çocuklarının oynadığı çocuk oyunlarının genel adı olan "aşıg-aşıg" (moça-moça)-aşig (koyun aşıg). Aşıg-aşıg'ın birkaç türü vardır: zizigly (zizig çıldı), dağan-dagan (ovuc-ovuc), alçı-dagan, çıldı-çıldı (aşıg atmık), "Dadaş ne Dadaş" (son tür aşık-aşıg oyununa şartlı olarak aynı adı verdik, yani bu tür aşık-aşıg oyunu herhangi bir kişinin adıyla oynanabilir).

Azerbaycan edebiyatında ilk kez, 20. yüzyılın başlarında yayınlanan "Mektab" dergisinde çocuk oyunları hakkında bilgiyle karşılaşıyoruz. Yazar, "Ekinçi" imzasıyla bu dergide, "Küle ne kesersen kaşıktan o çıkar" öyküsünde çocuk eğlenceleri ve uğraşlarından bahsederken, ünlü "Galandar, ay Galandar" oyununu ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

M. Tahmasib, "Okul" dergisinde bu konuyla ilgili "Folklora Karşı Tavır Sorunu" başlıklı bir makale yayınlamıştır. Yazar, "Bunların her biri, pedagojik, psikolojik, estetik, eğitimsel, sanatsal, tarihsel, dilbilimsel ve müzikolojik açılardan çok ilginç örneklere sahiptir ve her biri koleksiyoncusunu, yayıncısını ve araştırmacısını beklemektedir" diye yazmıştır.

Çocuk oyunları, araştırmacılar tarafından hareketli halk oyunları ve kelime oyunları olarak gruplandırılmıştır. Aynı zamanda, hareketli halk oyunları da iki grupta incelenmektedir: nesnelerle oynanan oyunlar ve nesneler olmadan oynanan oyunlar. Nahçıvan'da yaygın olan çocuk oyunları arasında "Evcik-evcik", "Çırtı-çırtı", "Horoz dövüşü", "Cidir oyunu", "Diradöyme", "Papagaldigaç", "Han-vezir", "Anzeli", "Banovşa", "Gajama taşı", "Gizlengaç", "Godu-godu", "Tikh-tikh", "Güllegülle", "Dama-dama", "Çaydanlık", "Sekizgen yandı, su kaynadı", "Kazlar-ördekler", "Gel-git", "Sülün", "Çakıl", "Süddu-sümük", "Salma", "Bayrağı aldı", "Çippolik", "Ortadagaldi", "İpatlama", "Gayişagirme", "Heikal", "Agaktutma", "Beli-khair", "Dilara'nın annesi", "Şah-vezir", "Parçala", "Traktör", "Çömçakhatun", "Yağ yağım", "Kosa" gibi onlarca oyun sayabiliriz. "Gelın", "Ekinci", "Löppü", "Son harfe göre kelime söyleme", "Ortada çiçan", "Kendir", "Qalaba", "Çıgga", "A çiçan çılıdı", "Fincan-fincan" vb. Bunların birçoğu sadece çocukların değil, zamanında bu oyunu oynamış yetişkinlerin bile hafızasından silinme tehlikesiyle karşı karşıyadır.

ABSTRACT

Traditionally, children's games differ according to their age and gender. In the past, boys and girls played together until they were 7-10 years old. Girls most liked the game "house-house", "bride-bride", and playing dolls. One of these games, "house-house", is played among young children. By imitating adults, children build "houses" from small stones and mud, visit each other, cook "meals", have a "wedding", etc.

Boys love to play "chapel", "horse-horse", and "soldier-soldier". On the eve of the Novruz holiday, boys do not forget to fight eggs, and fight goats and roosters. The ancient Chinese dynasty of Qiao provides information about the game of "chapel". It was Marco Polo who gave information about the chelpenek in Europe.) It is the general name of the children's games played by boys, “ashig-ashig” (mocha-mocha)-ashig (sheep ashyg). There are several types of ashyg-ashig: zizigly (zizig çıldı), dağan-dagan (ovuc-ovuc), alçı-dagan, çıldı-çıldı (ashig atmık), “Dadaş ne Dadash” (we have conditionally given the same name to the last type of ashyg-ashig game, that is, this type of ashyg-ashig game can be played with the name of any person).

For the first time in Azerbaijani literature, we come across information about children's games in the magazine “Mektab” published at the beginning of the 20th century. In that magazine, the author signed “Ekinchi” while talking about children's entertainment and occupations in the story “Whatever you cut into the ashy, it will come out of the spoon”, gave a detailed description of the famous game “Galandar, ay Galandar”.

M. Tahmasib published an article on this topic entitled “The issue of attitude to folklore” in the “School” magazine. The author writes there: “Each of these has very interesting examples from the pedagogical, psychological, aesthetic, educational, artistic, historical, as well as linguistic, musicological points of view, each of which is waiting for its collector, publisher and researcher”.

Children's games are grouped by researchers as mobile folk games and word games. At the same time, mobile folk games themselves are studied in two groups: games played with objects and games played without objects. Among the children's games common in Nakhchivan are "Evcik-evcik", "Chyrty-chyrty", "Rooster fight", "Jidir game", "Diradöyme", "Papagaldigach", "Khan-vezir", "Anzeli", "Banovsha", "Gajama stone", "Gizlengach", "Godu-godu", "Tikh-tikh", "Güllegülle", "Dama-dama", "Teapot", "Octagon burned, water boiled", "Geese-ducks", "Come-go", "Pheasant", "Pebble", "Süddu-sümuk", "Salma", "He took the flag", "Chippolik", "Ortadagaldi", "Ipatlama", "Gayishagirme", "Heikal", "Agaktutma", "Beli-khair", "Dilara's mother", "Shah-vezir", "Shatter", "Tractor", "Chömchakhatun", "Yag yağım", "Kosa We can name dozens of games such as "Gelın", "Ekinçi" (Sower), "Löppü", "Don't say a word based on the last letter", "Ortada çiçan", "Kendir", "Qalaba", "Çıgga", "A çiçan çılıdı", "Fincan-fincan", etc. Many of these are in danger of being erased from the memory not only of children, but even of adults who have played this game in their time.

MƏZMUN STANDARTLARININ REALLAŞDIRILMASINDA METODİK ÇEVİKLİK: STANDART VƏ YARADICILIĞIN BALANSI

Fatimə Allahverdiyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

XÜLASƏ

Məzmun standartlarının reallaşdırılması təhsilin keyfiyyətini təmin edən əsas amildir və bu prosesdə müəllimin metodik hazırlığı mühüm rol oynayır. Tədris prosesi zamanı standartların mənimsənilməsi yalnız dərslik materialları ilə məhdudlaşmır, həm də şagirdlərin fərdi ehtiyaclarına və müasir dövrün tələblərinə uyğun olaraq zənginləşdirilir. Müəllim dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş hədəflərə çatmaq üçün təlim metodlarında və resurs seçimində sərbəstdir, bu isə dərsin daha effektiv və maraqlı keçməsinə xidmət edir. Şagirdlərin mövzunu daha dərindən qavraması üçün tətbiqi tapşırıqların və əlavə məlumatların dərsa daxil edilməsi öyrənmə mühitini daha dinamik edir. Beləliklə, standartların tətbiqi zamanı ortaya çıxan metodik ehtiyaclar təhsilin həyatla əlaqəsini gücləndirir və öyrənmə nəticələrinin dayanıqlı olmasını təmin edir.

Açar sözlər

Məzmun standartı, alt-standart, təlim nəticələri, inteqrasiya, müəllim yaradıcılığı, resursların zənginləşdirilməsi

GİRİŞ

Təhsilin keyfiyyətinin ölçülməsində əsas meyar olan məzmun standartları, müəllim üçün sadəcə icrası məcburi olan sənəd deyil, həm də fəaliyyət trayektoriyasını müəyyən edən bir bələdçidir. Lakin peşəkar metodist yanaşması tələb edir ki, biz standartı "donmuş" bir qəlib kimi görməyək. Bəs, tədris prosesində bu standartlara hansı hallarda və necə "nəfəs vermək", yəni əlavələr etmək olar?

1. Diaqnostik Nəticələrdən Doğan Zərurət

Hər bir tədris ilinin və ya bölmənin başında aparılan diaqnostik qiymətləndirmə müəllimə "yol xəritəsi" cızmaq üçün əsas verir. Əgər sinfin bazası mövcud standartın mürəkkəbliyini qaldırmağa hazır deyilsə, müəllim mütləq şəkildə hazırlayıcı-dəstəkləyici materiallar əlavə etməlidir. Bu, standartdan uzaqlaşmaq deyil, standartın reallaşması üçün zəmin hazırlamaqdır.

2. Taksonomik Dərinliyin Artırılması

Bəzən dərsliklərdə verilən tapşırıqlar alt-standartın tələb etdiyi idraki səviyyədən (Blum taksonomiyası üzrə) aşağı ola bilir. Məsələn, standart "təhlil edir" deyirsə, dərslikdəki tapşırıq sadəcə "izah edir" səviyyəsində qala bilər. Bu boşluğu doldurmaq üçün metodist müəllimə tənqidi təfəkkürü stimullaşdıran (HTB – High Thinking Bolt) suallar və ssenarilər əlavə etməyi tövsiyə edir.

3. Kontekstual Öyrənmə: Standartın "Lokallaşdırılması"

Standartlar ümumidir, lakin sinif otağı konkret bir coğrafiyada və sosial mühitdə yerləşir. Müəllim standartı reallaşdırarkən mövzuya:

Regionun xüsusiyyətlərini (məsələn, coğrafiya dərsində yerli relyefin xüsusi analizi);

Müasir texnoloji trendləri;

Qlobal çağırışları (ekologiya, rəqəmsal savadlılıq) əlavə etməlidir.

Bu yanaşma şagirddə "Mən bunu niyə öyrənirəm?" sualına daxili bir cavab yaradır.

4. Diferensial Yollar və Resurs Diversifikasiyası

Metodik baxımdan ən uğurlu əlavə, şagirdin öyrənmə tərzinə (vizual, audial, kinestetik) uyğun edilən əlavədir. Eyni standartı reallaşdırmaq üçün bir qrup şagirdlə mətn üzərində işləyərkən, digər qrup üçün laboratoriya təcrübəsi və ya simulyasiya oyunu əlavə etmək müəllimin metodik ustalığının göstəricisidir.

Metodistin Qızıl Qaydası:

Məzmun standartının reallaşmasında edilən əlavələr "3 N" prinsipindən keçməlidir:

Nə üçün əlavə edirəm? (Məqsəd standartı gücləndirməkdirmi?)

Nə vaxt əlavə edirəm? (Zaman bölgüsü buna imkan verirmi?)

Nəticəsi nə olacaq? (Bu əlavə şagirdin nailiyyətinə necə təsir edəcək?).

NƏTİCƏ

Məzmun standartı təhsilin kompasıdırsa, müəllimin metodik əlavələri həmin hədəfə aparan ən qısa və rahat yoldur. Professional müəllim standartı ixtisar etməyən, lakin onu öz təcrübəsi, müasir texnologiyalar və şagird ehtiyacları ilə cilalayan şəxsdir. Təhsilin keyfiyyəti məhz standartın çərçivəsi ilə müəllimin yaradıcılığının kəsişdiyi nöqtədə yaranır.

İstifadə Olunmuş Mənbələr

- Azərbaycan Respublikasının "Təhsil Haqqında" Qanunu.
- Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları).
- ARTİ (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) – Metodik tövsiyələr.
- Blumun İdraki Taksonomiyası üzrə metodik rəhbərliklər.
- K. Tomlinson – Diferensial təlim nəzəriyyəsi və tətbiqi.

DİLDƏ MÜASİR METODLAR
(KOMMUNİKATİV DİL TƏDRİSİ, MÜASHİBƏ, ROLLU OYUNLAR)

Kamalə Əzizli,müəllim

Bakı, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

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

Kommunikativ dil tədrisi (Communicative Language Teaching)- zamanı dil Kommunikativ dil tədrisi müxtəlif fəaliyyətlər vasitəsilə tələbələrin nitq bacarıqlarını inkişaf etdirmək məqsədi daşıyan bir metoddur. Kommunikativ dil tədrisi metodu ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına diqqət yetirdiyinə və proses mənimsəməkdən daha çox ünsiyyətin işlənməsinə önəm verdiyindən məşhur bir yanaşmadır. Bu metodun əsas məqsədi tələbələri səlis şəkildə ünsiyyət qurmağa məcbur etməkdir. Əslində kommunikativ dil tədrisi metodunun başlanğıc nöqtəsi, insanların sinifdən kənarda dili necə istifadə etdiklərini nəzərdən keçirməkdir. İnsanlar dildən gündəlik olaraq müxtəlif məqsədlər üçün, o cümlədən sorğu vermək, icazə vermək və almaq, məlumat vermək və tələb etmək üçün istifadə edirlər. Başqa sözlə desək, onlar ünsiyyət üçün dildən istifadə edirlər. Kommunikativ dil tədrisinin məqsədi tələbələrə ingilis dilində effektiv ünsiyyət qura bilmək üçün lazım olan bacarıqları ardıcıllıqla verməkdir. Öyrənmə prosesi zamanı hədəf dilin geniş istifadəsi və praktikası vasitəsilə (çox vaxt situasiya kontekstində) bu metod kommunikativ səriştəni inkişaf etdirməyə çalışır. Bundan əlavə, sosial konstruktivist nöqteyi-nəzərdən, həqiqətən effektiv kommunikativ səriştəyə nail olmaq üçün təlim prosesi qarşılıqlı əlaqənin sosial və mədəni aspektlərini nəzərə almalıdır. Bu yanaşma müəllimlərə tələbələri daim hədəf dillə tanış etməklə kommunikativ tələbə şagird fəaliyyətləri vasitəsilə ingilis dilində danışıq bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün çox müxtəlif üsullar təqdim edir. Beləliklə, onlar oyunlar, rollu oyunlar, müsahibələr və problem həll etmə fəaliyyətləri kimi rəsmi və qeyri-rəsmi fəaliyyətlərdə qarşılıqlı əlaqədə olurlar.

Müsahibə

Bu üsul həm sinif daxilində, həm də sinifdən kənarda nitq bacarıqlarını inkişaf etdirmək şansı təqdim edir və onun ingilis dilində danışıq bacarıqlarını təkmilləşdirmək kimi əsas məqsədə nail olmaq üçün uğurlu bir yol olduğu düşünülür. Həm qrup, həm də cütlüklərdə "müsahibə üsulundan" istifadə etmək məqsədəuyğundur. Müsahibənin əsas məqsədi tələbələr üçün ümumi maraq doğuran mövzuda dialoqun davam etdirilməsidir. Nəticə etibarilə, bu, lüğət və qrammatik strukturlardan istifadə etməklə tələbələrə öz fikirlərini real həyat vəziyyətlərində ictimailəşdirmək üçün şans təqdim edir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu fəaliyyətdə tələbələr həmyaşıdlar ilə müəyyən bir mövzu haqqında daha çox öyrənmək üçün bir-biri ilə məlumat mübadiləsi aparırlar. Bu fəaliyyətdə müəllim öyrənmə şəraitini asanlaşdırmalıdır. Bir üsulun necə tətbiq olunacağına əmin olmayan tələbələr müəllimləri tərəfindən istiqamətləndirilir və onlara köməklik göstərilir.

Rollu oyunlar

Bu üsuldan istifadə zamanı tələbələr arasında qarşılıqlı əlaqə çox vacibdir. Bu, tələbələrə birlikdə öyrənmələrinə şərait yaradır. Tələbələr real vəziyyətləri, televiziya proqramlarını simulyasiya edərək cütlər, kiçik və ya böyük qruplar şəklində işləyə bilərlər. Beləliklə onlar öz danışıq bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün müxtəlif ifadələrdən istifadə edə biləcəklər. Bu üsul

eyni zamanda tələbə mərkəzli olduğuna görə onların ünsiyyət bacarıqlarının inkişafında mühüm rol oynayır. Qrup işi konstruktiv qarşılıqlı asılılıq, şəxslərarası və komanda işi bacarıqlarının müvafiq tətbiqləri kimi xüsusiyyətləri təmin etmək üçün qurulduqda, üsulun faydaları tam şəkildə həyata keçirilir.

Kooperativ öyrənmə metodu (Cooperative Learning Method)

Şifahi nitq bacarıqlarını və vərdişlərini inkişaf etdirmək üçün auditoriyanın cəlb edilməsini təşkil etmək üçün kooperativ metoddan istifadə məqsədəuyğun hesab olunur.

Kooperativ öyrənmə qrup işinə əsaslanır və ümumi məqsədə nail olmaq tələbələrdən komanda şəklində birgə işləməyi tələb edir. Belə bir təlim metodunda tələbələr bütün komanda üçün vahid məqsədə malik olmaq, işi bölüşmək, məzmunun ümumiliyi, rol bölgüsü və tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün həvəsləndirmə nəticəsində yaranan qarşılıqlı asılılığı dərk edirlər. Komandalarda işləyərək, hər bir tələbə materialı öyrənmək və tətbiq etmək üçün fərdi olaraq məsuliyyət daşıyır. Bu zaman onların yaşına, sosial vəziyyətinə və şəxsi xüsusiyyətlərinə görə dəyişən ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına böyük diqqət yetirilir. Kooperativ öyrənmə ünsiyyətə əsaslandığı üçün xarici dil dərslərində çox effektivdir. Kooperativ öyrənmə fərdin öz başına bacara biləcəyindən daha çox şeyə nail olmaq üçün başqaları ilə birlikdə məqsədləri müəyyən etməsi, məsuliyyətləri bölüşməsidir. Əməkdaşlıq qrupda işləmək bacarığından daha çox şey tələb edir; o həm də təşəbbüs göstərmək və nəticələrə görə məsuliyyəti qəbul etmək bacarığı tələb edir. Bundan əlavə, əməkdaşlıq "tələbələri məlumat axtarışında bir-birindən asılı vəziyyətə saldığı və öyrənmə prosesini daha aktual və cəlbedici etdiyi" kimi, insanların bir-birinin bacarıq və qabiliyyətlərinə etibar etməsinə imkan yaradır.

Müəllim-şagird, üzbəüz sual-cavab şəklində keçirilən ənənəvi dərslərdə tələbələrin xarici dildən fəal istifadə etmək üçün vaxtının az olduğunu nəzərə alaraq, tələbələrin xarici dildə danışmasına imkan yaratmaq üçün əməkdaşlıq metodundan istifadə edilə bilər. Tələbələrin bir çoxu qeyd edir ki, səhv etmək qorxusu onlara ünsiyyət zamanı xarici dil biliklərini düzgün tətbiq etməyə imkan vermir. Komanda halında işləyəndə tələbələr sıxıntı hiss etmirlər və çətinlik yarandıqda isə komanda üzvləri onlara kömək edirlər.

Kooperativ öyrənmə metodunun son dərəcə faydalı üstünlüyü ondan ibarətdir ki, tələbələr dərs zamanı qruplarda işləyərkən darıxmır və ya tənha hiss etmirlər. Kooperativ öyrənmənin daha bir üstünlüyü ondan ibarətdir ki, sinif daxilində hər hansı bir öyrənmə qrupuna və ya bütün sinifə maraqlı öyrənməni həyata keçirməyə və problemləri hər hansı bir insanın tək başına edə biləcəyindən daha yaxşı həll etməyə imkan yaradır. Öyrənənlər əməkdaşlıq şəraitində işləyərkən onlar daha az əsəbi və daha az narahat olurlar, eyni zamanda, bütün fikir və düşüncələrini sərbəst ifadə edə bilirlər.

Ning kooperativ öyrənmənin tələbələrin ünsiyyət qabiliyyətinə necə təsir etdiyini araşdırmaq üçün eksperimental tədqiqat aparmışdır. Tədqiqatın məqsədi tələbələrə dildən istifadə etmək və nitq səmərəliliyini və səlisliyini artırmaq üçün əlavə imkanların verilməsini tövsiyə etmək idi. Nəticələr tələbələrin nitq və ünsiyyət bacarıqlarının əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdığını göstərdi.

Kooperativ öyrənmə metodının effektivliyi haqqında bəzi mübahisələr var. Misal üçün, Öyrənənlər bir-birinin ortaq məqsədlərə çatmasına mane olduqları üçün Johnson qeyd edir ki, kooperativ öyrənmə üsulu tələbələr arasında mənfi qarşılıqlı əlaqə ilə nəticələnə bilər. Prosser və Trigwell iddia edirdilər ki, əgər tələbələr kooperativ öyrənmədə müşahidəçi kimi iştirak etməyi seçirlərsə və ya sosial bacarıqları aşağı olan tələbələr ortaq öyrənmədə iştirak etməkdə çətinlik çəkirlərsə, o zaman kooperativ öyrənmə metodu səmərəsiz hesab olunur. Tadesse və Gillies hesab edirlər ki, tələbələrin kooperativ öyrənməyə uyğunlaşması üçün müəyyən vaxt lazımdır və ənənəvi təlim metodları ilə müqayisədə, birgə təlim metodlarının tətbiqi daha çox

vaxt tələb edir və nəticədə tədrisin səmərəliliyinin aşağı düşməsinə səbəb olur. Bundan əlavə, bəzi tədqiqatlar kooperativ öyrənmə metodunun humanitar elmlər üçün daha uyğun olduğunu qeyd etmişdir. Bununla belə, kooperativ öyrənmə metodu tələbələrin ingilis dilində oxuduğunu anlama, ingilis dilində yazı və ingilis dilində danışıq qabiliyyətini effektiv şəkildə inkişaf etdirə bilər. Akademik faydalarına əlavə olaraq, kooperativ öyrənmə metodu tələbələrə empatiya, dəyərlər və qiymətləndirmə kimi mühüm emosional və sosial bacarıqları inkişaf etdirməyə kömək edir.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev A.S. Nitq mədəniyyəti və natiqlik sənəti. Bakı, 1981, 283s.

2. Abdullayev N, Məmmədov Z. Nitq mədəniyyətinin əsasları. Bakı, 2008, 333s

3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988, 320с.

4. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма – Л., 1978, 338с.

5.Е.П.Шубин. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972, 306с.

6. Шатилов С.Ф. Система упражнений для обучения иностранному языку в школе и вузе. -Л., 1978, 282 с.

7.Musliadi. 2016. The Problems of Teaching Speaking English with Respect to the Teaching Methodology: Task-Based Language Teaching. In Ethical Lingua. Vol.3 (1): 74-88.

8.Nunan, D. Second Language Teaching & Learning, Heinle & Heinle Publishers. (1999),

9.R. Killen, Effective Teaching Strategies: Lessons From Research and Practice (Wentworth Falls: Social Science Press, 1996), p. 24

Xülasə

Müasir biznes mühitində ingilis dilini bilmək dünya miqyasında karyera üçün vacibdir. Dil və qloballaşma bir-birini tamamlayan anlayışlardır. Dil media vasitəsilə yayılmalıdır. İkinci dili öyrənməyin əsas məqsədi həm yazılı, həm də şifahi şəkildə ünsiyyət qurmaq bacarığıdır. İkinci dili öyrənməyin əsas məqsədi həm yazılı, həm də şifahi şəkildə ünsiyyət qurmaq bacarığıdır. Əmək bazarının tələblərinə uyğun olaraq yüksək səviyyəli işçi qüvvəsinin formalaşdırılması üçün ali təhsil müəssisələrində xarici dil fənlərinin tədrisində dəyişikliklərə əlavə edilməli olan ən vacib qabiliyyətlərdən biri də danışıq qabiliyyətidir.

Açar sözlər: dil, qloballaşma, yazı, şifahi nitq, ünsiyyət, tələb, fənn, məqsəd, qabiliyyət.

Резюме

Современные методы обучения языку (коммуникативные методы обучения языку, интервьюирование, ролевые игры)

В современной деловой среде знание английского языка имеет важное значение для карьеры в глобальном масштабе. Язык и глобализация — взаимодополняющие понятия. Язык должен распространяться через средства массовой информации. Главная цель изучения второго языка — это умение общаться как в письменной, так и в устной форме. Одна из важнейших компетенций, которую следует добавить в преподавание иностранных языков в высших учебных заведениях для формирования

высококвалифицированной рабочей силы в соответствии с требованиями рынка труда, — это умение говорить.

Ключевые слова: язык, глобализация, письмо, устная речь, коммуникация, спрос, предмет, цель, способность.

Summary

Modern methods in language (communicative language teaching, interviewing, role-playing games)

In the modern business environment, knowledge of English is essential for a career on a global scale. Language and globalization are complementary concepts. Language should be disseminated through the media. The main goal of learning a second language is the ability to communicate both in writing and orally. The main goal of learning a second language is the ability to communicate both in writing and orally. One of the most important abilities that should be added to the changes in the teaching of foreign language subjects in higher education institutions in order to form a high-level workforce in accordance with the requirements of the labor market is speaking ability.

Keywords: language, globalization, writing, oral speech, communication, demand, subject, goal, ability.

AŞIQ SƏNƏTİ VƏ YARADICILIĞI
THE ART AND CREATIVITY OF ASHIG

Dr. Ülker Bahşiyeva

ADPU-nun Filoloji fakültesinin Edebiyatın tedrisi teknolojisi bölümünün baş öğretim üyesi

ORCID İD 0000-0002-5994-2356

Özet

Görkəmli yazıçı, publisist, ədəbiyyatşünas M.İbrahimovun folklorşünaslıq görüşlərinin mərkəzi mövzusu aşıq yaradıcılığıdır. Bu sənətə o, çox yüksəkqiymət vermiş, onun milli mədəniyyətimizdəki yerini xüsusi hesab etmişdir. Ədibə görə, xalqın bədii dühasının, bədii yaradıcılığının xüsusi bir forması olan aşıq sənəti geniş mənalı və dolğun sənətdir.

Anahtar kelimeler: Aşıq, ədəbiyyat, sənət, yaradıcılıq, el

Abstract

The central theme of the folklore views of the outstanding writer, publicist, literary critic M.Ibrahimov is the ashug creativity. He highly valued this art and considered its place in our national culture to be special. According to the writer, the ashug art, which is a special form of the artistic genius and artistic creativity of the people, is a broad and meaningful art.

Keywords: Ashıg, literature, art, creativity, folk

GİRİŞ

Akademik M.İbrahimov aşıq sənəti və yaradıcılığı məsələlərinə bir çox əsərlərində toxunmuşdur. Lakin onun bu mövzu ilə bağlı əsas iki əsəri vardır. Bunlardan biri 1960-cı ildə çap olunmuş "Tükənməz xəzinə" adlı məqalə, digəri isə 1965-ci ildə nəşr olunmuş "Aşıq poeziyasında realizm" adlı irihəcmli əsəridir (3, 387-401; 4, 450-528). Bu əsər 1966-cı ilə ayrıca kitab şəklində də nəşr olunmuşdur(4, 81).

M.İbrahimovun bu tədqiqatlarında aşıq sənəti və yaradıcılığı ilə bağlı bir çox məsələlərə toxunmuşdur. Bunların içərisində iki istiqamət diqqəti cəlb edir:

Birincisi, aşıqlığa sənət prinsipləri baxımından baxış.

İkincisi, aşıqlığa yaradıcılıq prinsiplərindən baxış.

M.İbrahimov aşıq sənətini hər şeydən əvvəl vurğunluq – sənətə sevgi və aşiqlik hesab etmişdir: "Bədii yaradıcılıqda aşıq o adamlara demişlər ki, onlar hər şeydən əvvəl, böyük və mənalı sənətin vurğunudurlar. Elin aşıq adına layiq gördüyü adamlar sözə və saza tükənməz bir xəzinə, nəhayətsiz dərəcədə gözəl və mənalı cəvahirlər xəzinəsi kimi baxmışlar. Buna görə də sözün və sazın hörmətini uca tutmağa cəhd etmişlər, onu ayağa salmamışlar. Bu cür aşıqlar sözsüz və sazsız yaşaya bilməzlər, həyatın və təbiətin bitməz və tükənməz gözəlliklərini onların vasitəsilə dərk edirlər. Bəli, əsl aşıqlar üçün sənət mehrabı şərəfli, əziz və müqəddəs mehrabdır"(3, 387).

Ədibin "aşıq" anlayışına verdiyi bu tərifdə aşıq sənətinin bir neçə səciyyəvi cəhəti ifadə olunmuşdur:

a) M.İbrahimova görə, “aşıq” anlayışı birbaşa vurğunluq – aşiqlik mənası ilə bağlıdır;

b)Aşığın yaradıcılığı dünyanı dərk vasitəsidir;

c) Aşıqlıq müqəddəs sənətdir.

Qeyd edək ki, M.İbrahimovun aşıq sənəti haqqında hələ 1960-cı ildə söylədiyi bu fikirlər, əslində, aşıq sənəti və yaradıcılığının ən səciyyəvi keyfiyyətləridir. Azərbaycan folklorşünaslığı sonrakı dövrdə məhz bu əsas keyfiyyətləri daha geniş planda təsdiq etdi.

Burada bir məsələyə toxunmağı vacib hesab edirik. Əvvəldə qeyd etdik ki, biz bu gün sovet dönəmi tədqiqatlarında dövrün araşdırıcılar qarşısında qoyduğu sərt ideoloji çərçivələri nəzərə almalıyıq. Bu cəhətdən, M.İbrahimov, bir çox başqaları kimi, demək istədiyi həqiqətləri müəyyən bənzətmələrlə ifadə etməyə məcbur olurdu. Bu, ilk növbədə müəllifin “aşıq” sözünü “vurğun” sözündən istifadə edərək səciyyələndirməsində ifadə olunur. Azərbaycan dilindəki “vurğun” sözü ərəbmənşəli “aşiq” sözü ilə eynidir. Lakin ədib “aşiq” yox, “vurğun” sözündən istifadə etmişdir. Əlbəttə, bunu M.İbrahimovun dil sevgisi, dilimizin öz sözlərindən istifadə etmək istəyi ilə də əlaqələndirmək olar. Ancaq dilimizdə işlənən “aşıq” sözünün ərəbcədəki “aşiq” sözünün fonetik dəyişməsindən ibarət olduğunu hamı bilir. Bu halda M.İbrahimovun “aşığ”ı məhz “aşiq” kimi deyil, “vurğun” kimi səciyyələndirməsinin xüsusi mənası var.

Bu “xüsusi” dediyimiz məna iki cəhəti ortaya qoyur:

Birincisi, M.İbrahimovun aşıq kimliyinin təsəvvüfi-irfani mahiyyətinə bələdliyini;

İkincisi, dövrün ideoloji yasaqlarını.

Aşıq sənətinə dair aparılmış tədqiqatlar bu sənətin öz mənşəyi etibarilə təsəvvüfdəki haqq aşiqliyi, vəhtədi-vücud ideyaları ilə bağlı olduğunu göstərir. Azərbaycan klassik məhəbbət dastanları başdan-başa haqqa aşiqlik ideyası üzərində qurulmuşdur və bu dastanların əsas qəhrəmanları haqq aşiqləridir. M.H.Təhmasib yazır ki, “məhəbbət dastanlarında buta almış aşiqlər öz sevgililərinə çatmaq üçün min bir əziyyətə düçar olur və onlara Xızır, Əli, dərviş və başqa xariqüladə qüvvələr də kömək edir”(7, 79).Məhərrəm Cəfərli məhəbbət dastanlarında buta almış qəhrəmanın ucaldığı yeni məqam haqqında yazır ki, “indi onlar Haqq – Allah yolunun yolçularıdır. Onlar heç nədən və heç kimdən qorxmadan öz məqsədlərinə doğru addımlayırlar. Zəhər quyusundan salamat çıxırlar, cəllad baltasından möcüzəli şəkildə xilas olurlar. Bunlar adi insanın fiziki gücü çərçivəsində deyildir. Bütün bu gücü, bu qüvvəni, bu qabiliyyətləri onlar İlahidən buta almışlar. Buta İlahidən gəlmə taledir. Bu baxımdan, Allah dünyanın yaradıcısı kimi, öz bəndəsinə seçim edir və onu öz missiyasının yolçusuna çevirir”(1, 123-124).

Beləliklə, aşıq yaradıcılığının ən fundamental janrlarından olan məhəbbət dastanlarının qəhrəmanları Haqq aşiqləri – öz sevgilisinin cismində və simasında Allaha aşiq olmuş qəhrəmanlardır. Məhərrəm Qasımlı göstərir ki, “dini-təsəvvüfi örtüyü və xalq yaradıcılığına məxsus mübaliğəni nəzərdə saxlamaqla “haqq aşığı” titulu barədə əsasən o qənaəti qəbul etmək lazımdır ki, bədahətən çalıb-çağırmaq istedadı olan və orta əsrlər təsəvvüf dünyagörüşünə dərindən yiyələnən el sənətkarları bu adla tanınmışlar. Saz sənətinə öyrənmə yolu ilə yiyələnən, bu sənətin kamil bilicisinə çevrilən, lakin istedad vergisindən (“haqq vergisindən”) məhrum olan sənətkarlar isə sadəcə “aşıq” deyə çağrılmışlar... Aşığın ilahi aləmlə, haqq dünyası ilə əlaqəsinə, müqəddəs ruhlarla bağlılığına inamın əlamətidir ki, o, fəaliyyət göstərdiyi bütün zamanlar boyu toxunulmaz sayılmışdır. El arasında “Aşıq haqq aşığıdır, ona zaval yoxdur”, “Aşıq el anasıdır”, “Aşığın dilinə yasaq yoxdur”- kimi məsəlvari deyimlərin yayılması, heç şübhəsiz ki, bu səbəbdəndir... El inamına görə həqiqi aşığa- haqq aşığına Tanrı vergisi verilir. “Tanrı vergisi”, “Allah vergisi”, “haqq vegisi” və ya sadəcə olaraq “vergi” adlanan həmin folklorik məfhumun arxasında isə aşığın ilahi aləm və ruhlar dünyası ilə qeyri-adi əlaqəyə

malikliyi barədə mifoloji-irfani təsəvvür, daha dəqiq ifadə eləsək, bir növ kontaninasiya halında olan inanış toplusu dayanır" (6, 102-103).

Aşıq yaradıcılığının ən fundamental janrlarından olan məhəbbət dastanlarının qəhrəmanlarının Haqq aşiqləri olması birbaşa təsəvvüfi-irfani ideologiya ilə bağlı idi. Hüseyn İsmayılov yazır ki, İslamın əsas müddəası – «Allahdan başqa Allah yoxdur» («La ilahə illəllah») bütün müsəlman arealında dominant tezis kimi qəbul olunur. Sufi redaksiyası isə Tanrıya (Allaha) münasibəti «Allahdan başqa heç nə yoxdur» müddəasında ifadə edərək hər şeyin ondan yarandığını və hər şeyin ona dönəcəyini («İnna illahi və inna ileyhi raciun») məhz «Qurani-Kərimin» özündən çıxış etməklə din üzərində, onun əsasında fəlsəfə yaratdı. Bu fəlsəfəyə görə, Tanrıya qovuşmaq (vəhdəti-vücud), onda əriməк (fənafillah), mürəkkəb vəhdətin – tamın üzvi hissəsinə çevrilmək üçün irfani davranışların xüsusi funksional modelləri, təlimləri və qaydaları vardır (5, 5-6).

Bu cəhətdən, təsəvvüf, irfan, Allaha aşiqlik aşıq yaradıcılığının ruhunun ayrılmaz bir parçasıdır. Uşaqlıqdan aşıq mühitində böyümüş, mənəviyyat dünyası, bədii-estetik zövqü aşıq mahnıları, dastanları ilə formalaşmış M.İbrahimov, heç şübhəsiz, "aşıq" sözünün "aşiq" sözündən olduğunu və Allaha – Haqqa aşiqlik mənasını ifadə etdiyini çox gözəl bilirdi. Lakin ateist bir ideologiyaya əsaslanan dövlətdə yaşayan M.İbrahimov bunu açıq ifadə edə bilməyib, "vurğun" sözündən istifadə etmişdir.

KAYNAKLAR

1.Beqdeli Q. Məhəmmədhüseyn Şəhriyar. (monoqrafiya). Bakı: Azərnəşr, 1963,39s.

2.Əfəndiyev P. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı. Bakı: Maarif, 1992, 480 s.

3.İbrahimov M. Əsərləri, 10 cilddə, IX cild, Bakı: Yazıçı, 1982, 664 s.

4.İbrahimov M. Aşıq poeziyasında realizm. Bakı: Elm, 1966, 81 s.

5.İsmayılov H. Tanrı Misgini – Haqq Carçısı (ön söz) / Misgin Abdal. Toplayanı, ön söz, qeyd və izahların müəllifi H.İsmayılov. Bakı: Səda, 2001, s.3-22

6. Qasımlı M. Aşıq sənəti. Bakı: Ozan, 1996, 260 s.

7.Təhmasib M.H. Azərbaycan xalq dastanları (orta əsrlər). Bakı: Elm, 1972, 399 s.

Müasir qazax ədəbiyyatında Nizaminin özü və sözü

Elman Quliyev

ADPU-nun professoru,

“Türk araşdırmaları” bölməsinin müdiri

(Xalijan Bekxojinin “Afaqnamə” poeması əsasında)

Müasir mərhələdə türk milli-estetik təfəkkür keyfiyyətlərini özündə qoruyub saxlayan, milli-mənəvi varislik ənənələrindən əhəmiyyətli dərəcədə bəhrələnən, onun genetik-funksional daşıyıcısına çevrilən, türk xalqları mədəniyyətinin inkişafına layiqli töhfələr verən xalqlardan biri də qazaxlardır. XIX əsrin əvvəllərindən başalayaraq yeni tipli yazılı ədəbiyyata sahiblənən qazaxlar son iki yüz ildə Abay Kunanbayev, Cokan Vəlixanov, Cambul Cabayev, Sabit Dopentayev, Səkən Seyfullin, Sabit Mukanov, Mukaqali Maqotayev, Muxtar Auezov, Xalijan Bekxojin, Oljas Süleymenov və s. sənət adamlarının formalaşdırdıqları böyük ədəbiyyat nümunələri ilə qazax ədəbi sərhədlərini aşaraq ümumtürk mədəniyyəti arenasında özlərini təsdiqləmiş və bu arenada əhəmiyyətli yerlərdən birini tuta bilmişlər. Bu sırada böyük yaradıcılıq irsinə sahib olan, müasir qazax ədəbiyyatının görkəmli nümayəndəsi, tanınmış şair, dramaturq, tərcüməçi Xalijan Bekxojinin (1913-1990) xüsusi yeri vardır. Xalijan Bekxojin sənəti mövzu, forma, dil, üslub və s. xüsusiyyətləri ilə fərqlənən, xalq şeiri ənənələrinə bağlı olan və modern düşüncəyə söykənən yaradıcılıq nümunəsidir. Bu yaradıcılıq sənətkarın yaşadığı müasir dövrün ictimai-siyasi gerçəkliklərini əks etdirməklə yanaşı, tarixin dərinliklərinə enərək zamanından asılı olmayaraq hadisələrə milli-tarixi konteksdə dəyər vermək keyfiyyətləri ilə fərqlənmiş və oxucuların diqqətini cəlb etmişdir. Xalijan Bekxojin “Akan Atayev”, “Ürəklər sadiqdirsə”, “Güclü yağışdan sonra”, “Qəzəb axını”, “Himalay şəfəqləri” və s. dramlarında, o cümlədən “Səhra komissarı”, “Aleksandr Nevski”, “Kreml gözətçisi”, “Batır Nayan”, “Orman qızı”, “Partizan Baltabay”, “Afaqnamə” və s. poemalarında sənətinin özəl keyfiyyəti kimi mənsub olduğu xalqın milli-mənəvi dəyərlərinə sədaqət nümayiş etdirmiş, daha çox tarixi fakt və real gerçəkliklərə əsaslanmaqla özünün milli duyğularını ortaya qoya bilmişdir.

Xalijan Bekxojinin Azərbaycan-türk mədəniyyətinin, eləcə də Yaxın və Orta Şərq ədəbiyyatının inkişafında mühüm rol oynamış Nizami Gəncəvinin həyat yoldaşı Afaqın şərəfinə yazmış olduğu “Afaqnamə” (1970) tarixi poeması türk milli- mədəni tarixinə münasibət tipində klassik Azərbaycan ədəbiyyatının görkəmli nümayəndəsi Nizami Gəncəvinin həyat və yaradıcılığının dəyərləndirilməsi, təbliği və tərənnümü baxımından əhəmiyyətlidir. Lakin əsərin aparıcı xəttində Nizami Gəncəvi obrazı saxlanılsa da, qıpçaq soyundan olan müəllifin qıpçaq soylu Afaqı vəsf etməsinin və onun şərəfinə poemanı “Afaqnamə” adlandırmasının kökündə subyektiv amillərin dayanmasını inkar etmək mümükün deyil:

Sənin söz dünyana yaraşıq verən,

O qızı vəsf etmək istəyirəm mən.

Qıpçaqların qazax nəvələrinə,

Afaqı tanıtmaq vacibdir mənə.

Yetiş köməyimə, ey ustadım sən,

Söz açım Afaqın hekayəsindən.

Ancaq qeyd etməliyik ki, mövcud subyektiv amillər nə qədər güclü olsa da poemada Nizami Gəncəvi xəttinin aparıcılığına xələl gətirmir. Çünki "Afaqnamə"nin əsas qayəsini, belə demək mümkünsə, Nizaminamə təşkil edir. Bu səbəbdən 16 mənzum parçadan ibarət olan poemanın "Qıpçaq qızı haqqında nəğmə", "Kənizin fəryad səsi", "Nizaminin kənizə müraciəti", "Afaqın sözü", "Afaqın ölümü" başlıqlı yalnız beş bölümündə Afaqın tərcümeyi-halı, onun xarakteri, əqidə və ləyaqəti ilə bağlı məqamlar daha çox bədii təxəyyül nümunəsi olaraq oxucu təsəvvürlərində yer alır. Müəllif poemada Afaqı üç məkan və üç məqamda təqdim edir. Qıpçaq elində, Dərbənddə və Gəncədə. Qıpçaq elində rahat, sərbəst, azad yaşayan qıpçaq xanının qızı kimi, Dərbənddə Dərbənd əmirinin əsiri (kənizi) kimi və Gəncədə xoşbəxt ailə həyatı yaşayan şair Nizaminin həyat yoldaşı kimi. Bütün məkan və məqamlarda şair Afaqı mərd, cəsur, əqidəli, vəfalı, ismətli, ailəcanlı, el-obaya bağlı və s. şəklində canlandırır. Təbii olaraq poema boyu hadisə və əhvalatların əksər hissəsi Nizami-Afaq xətləri paralelliyində, üst-üstə düşmə və ya kəsişməsində təqdim olunur.

Afaq Nizami Gəncəvinin həyat yoldaşı kimi tarixi şəxsiyyət olsa da, "Afaqnamə" poemasında o, daha çox müəllif təxəyyülündə formalaşan obraza çevrilir. Nizamişünaslıqda Afaq adlı kənizin Nizamiyə təxminən 1171-ci ildə Dərbənd hakimi Bəybars ibn Müzəffər tərəfindən göndərildiyi bildirilir. Düzdür, bu fakt Nizami tədqiqatlarçıları tərəfindən birmənalı qarşılanmamış, Afaqın hansı səbəbdən, hansı şəkildə göndərilməsindən tutmuş, Dərbənd hakimi ilə Nizami münasibətlərinin hansı səviyyədə olmasına qədər məsələlər mübahisə predmetinə çevrilmişdir. Elə bilirəm ki, Afaqın Dərbənd hakiminin hərəmxanasına necə düşməsi, onun Nizamiyə hansı səbəbdən göndərilməsi, Nizaminin Dərbənd hakimi ilə dost və ya ziddiyyətli münasibətdə olması, Afaqın Nizamiyə göndərilənə qədər Nizaminin Dərbənd hakiminə konkret olaraq hansı əsərini hədiyyə etməsi, Afaqın hansı səbəbdən ölməsi və s. kimi Nizamişünaslığın qaranlıq küncündə qərar tutan məsələlərin üzərinə işıq tutmağın vaxtı çoxdan çatmışdır.

"Afaqnamə" poemasında biz Afaqı ilk öncə doğma qıpçaq elində görürük. Afaqın atası Qutan qıpçaq xanıdır. O, hərbi kömək məqsədi ilə dostu knyaz Oleqin ölkəsinə gedir. Bundan istifadə edən Dərbənd hakimi qıpçaq elinə qoşun göndərir və əsir götürülən Afaqı hərəmxanasına gətizdirir. Sərt itaətsizlik göstərib öz ismətini qoruduğu üçün əmir onu qul kimi satmaq qərarına gəlir. Dərbənd əmirinin çağırışı ilə Dərbəndə gələn Nizami zindanda Afaqın kədər dolu ah-naləsini eşidir və onunla ünsiyyət qurduqdan sonra Afaqa olan məhəbbətini gizlədə bilmir:

Xoşbəxt ollam, səndə duysam

Eşqə oxşar, bir rəğbəti.

Səni azad etmək üçün

Canımdan da keçərəm mən

"Nə istəsən seç"-desələr

Yalnız səni seçərəm mən.

Nizami Dərbənd əmirindən xahiş edərək onun qul kimi satmaq istədiyi Afaqı əsirlikdən azad etdirir və Gəncəyə gətirərək onunla ailə qurur. Öz xoşbəxtliyini Gəncədə tapan Afaqın Məhəmməd adlı övladı dünyaya gəlir. Poemada göstərilir ki, Şirvanşah Axsitanın əmri ilə onun görüşünə gedən Nizami bir müddət Gəncədə ola bilmir. Bu zaman Gəncədə baş vermiş güclü zəlzələ nəticəsində Afaq ölür. Poemanın əsas məzmun xəttində oturmuş bu hissədə Nizaminin Dərbənd səfəri, Afaqın zəlzələ nəticəsində ölümü və.s müəllif təxəyyülünün məhsulu olsa da düşündürücüdür. Xüsusilə, ömründə yalnız bir dəfə Qızıl Arslanın dəvəti ilə Gəncəni tərk edib onun 30 ağaclığına səfərə çıxmağın fonunda Nizaminin Dərbənd səfərinin xəyal və ya gerçək

olması böyük maraq doğurur. Müəllif məqsədli olaraq Nizamini proseslərin mərkəzində saxlamaqla poemada onun aparıcı obraza çevrilməsini təmin edir, baş obraz simasında Nizaminin tərcümeyi-halı və şəxsiyyətinə, zəmanəyə və dövrün hakimlərinə, insanların əxlaq. davranış və dolanışıqlarına, ailə, övlad və qohumlarına, sənət və yaradıcılıq baxışlarına və s. məsələlərə tarixilik və təxəyyül yanaşmasında münasibət bildirir.

"Afaqnamə" poemasında Nizami Gəncəviyə müəllifin rəğbət və məhəbbəti sonsuz dərəcədədir. Bu səbəbdəndir ki, müəllif əsərdə "şeir mülkünün sultanı" hesab etdiyi Nizamiyə məhəlli deyil, qlobal müstəvidə yer verir. Bəzən Nizamiyə olan sonsuz sevgi və aludəçilik onun söz və sənətinin din və Quranla müqayisəsində mübahisə doğuracaq səviyyədə fikirlərinin yaranmasından da yan keçmir:

Mənalı sözlərin neçə ölkədə

Dinin dediyini qoyub kölgədə.

Qəzəlin qəlblərə verib təzə ruh,

Quran ayəsindən uca tutuldu... və s.

Xalijan Bekxojin "Afaqnamə" poemasında Nizami obrazını hərtərəfli əks etdirmək üçün məsələlərə şəxsiyyət və mühit, sənətkar və zaman kontekstində yanaşmağa üstünlük verir. Əsərdə Nizaminin doğulduğu yer, yaşadığı mühit, valideynləri, təhsili, hökmdarlarla görüşləri, əsərlərindən bəzi fraqmentlər, ailə qurması, oğlu Məhəmməd, həyat yoldaşı Afaq və s. haqqında müxtəlif xarakterli məlumatların yer alması şairin Nizami Gəncəvinin həyat və yaradıcılığına kifayət qədər bələd olmasından xəbər verir. Bu səbəbdən müəllif əsərdə məsələlərə kompleks yanaşmış və Nizaminin bütöv obrazını yarada bilmişdir.

Bildiyimiz kimi, Nizami Gəncəvi doğulduğu, böyüdüyü, təhsil aldığı, çalışdığı Gəncəni müqəddəs məkan hesab etmiş, bu şəhərdə yaşamağından qürur duymuş və əsərlərində bir neçə yerdə Gəncə ilə bağlı xoş ifadələr işlətmişdir. Görünür, Xalijan Bekxojin əsərdə Nizami obrazını canlandırarkən bu səbəbdən şairə doğma olan Gəncə şəhərinin təbii gözəlliklərindən bəhs açmış, Gəncəni həm gözəlliyinə, həm də mədəni-elmi səviyyəsinə görə Şərqin böyük mədəniyyət, elm mərkəzləri olan Səmərqəndə, Babilə və Qahirəyə bərabər tutmuşdur:

Ərzi tutub adı-sanı Gəncənin,

Bağ-bağatdır dörd bir yanı Gəncənin.

Göy kəmərli gözəl Gəncə, elə bil,

Ya füsunkar Səmərqənddir, ya Babil.

Sənətkarlar bəzək vurub, süs verib

Bu şəhəri Qahirəyə döndərib.

Filosoflar, kimyagərlər, xətiblər

Bu şəhərdə fəzilətə yetiblər.

Əsərin "Gəncəli şair haqqında beytlər" hissəsində Nizaminin həyatı, mühiti və şəxsiyyəti ilə bağlı tarixi həqiqətləri özündə əks etdirən məlumatlara rast gəlmək mümkündür. Poemada İlyas (Nizami), Yusif (Nizaminin atası), köçəri bir tayfadan olan igid qadın (Nizaminin anası) və s. adların yer aldığı poetik misralarda tarixə sədaqət nümayiş etdirildiyi üçün həmin misralarda

ehtiva olunan tarixi dəqiqlik Nizami ilə bağlı Azərbaycan ədəbiyyat tarixlərində yer alan tərcümeyi-hal faktları ilə üst-üstə düşür. Məsələn, Nizaminin həyatı ilə bağlı Azərbaycan ədəbiyyat tarixlərinə, həmçinin digər mənbələrə istinadən deyə bilərik ki, Dərbənd hakiminin göndərdiyi Afaq adlı kənizlə o, 1171-1172-ci illərdə evlənmiş və bu izdivacdan onların Məhəmməd adında oğlanları dünyaya gəlmişdir. Tədqiqatçılar Nizaminin "Xosrov və Şirin" (1180-1181) əsərində Məhəmməddin 7, "Leyli və Məcnun" (1188) əsərində isə 14 yaşında olması qeydlərinə əsaslanaraq Məhəmmədin doğum tarixini 1174-cü ilə aid edirlər. Bu da 1171-1172-ci illəri Nizami ilə Afaqın evlənmə tarixi kimi götürməyə tam əsas verir. Bu mənada faktlara istinad edib Nizami Gəncəvinin 30 yaşdan sonra evlənməsini söyləmək mümkündür. Şübhə yoxdur ki, Xalijan Bekxojin Nizami ilə bağlı Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi faktlarına əsaslanmış və şairin həyatının bu dövrünü "Afaqnamə" poemasında aşağıdakı kimi xarakterizə etmişdir:

Tərənnüm etmişdir o, çox dilbəri,

Buna tay deyildi, amma heç biri.

Otuzu haxlamış olsa da yaşı

Hələ yoxdu onun bir can sirdaşı.

"Afaqnamə"də Nizaminin valideynlərinə kifayət qədər dərin hörmət və məhəbbət nümayiş etdirilir. Nizaminin atasını – Yusifi oxuculara zəhmətkeş, düzlüyü və halallığı ilə seçilən bir insan kimi təqdim edən müəllif, onun qayğıkeş ata obrazını da önə çəkməyi daha əhəmiyyətli hesab edir. Nizaminin atasının real tarixi anlamda təqdimatı ilə müəllif tarixi həqiqət amilinə təkcə istinad etməmiş, həm də ona sədaqət nümayiş etdirmişdir:

Şairin atası cavanlığından,

Gəncə şəhərində qazanıb ad-san.

Yusif pul qazanıb alın tərilə,

Qoymayıb yoxsulluq çəksin ailə.

Götürən deyildi özgə minnəti,

Sevirdi düzlüyü, halal zəhməti

Fərasətli görüb o öz oğlunu

Oxudub kamala çatdırdı onu.

"Afaqnamə"də Nizaminin anası igid köçəri tayfanın məğrur qızı kimi yad edilir və dünyasını vaxtsız dəyişməsinə təəssüflə yanaşılır. Bu fakt Azərbaycan Nizamişünaslığında da yer alır və Nizami şeirindən gətirilən sitatla təsdiqlənir:

Gər madəre-mən Rəiseyi-qord,

Madər sefatane pişe-mən mord.

("Mənim anam igid Rəisə,

Ana sifətində qarşımda öldü".)

Xalijan Bekxojin poemada Nizaminin anasının insani və nəciblik keyfiyyətlərini mənsub olduğu nəslin genetik xüsusiyyətləri ilə bağlayır:

Anasını vaxtsız itirdi İlyas,

Ona gizli-gizli saxlayırdı yas.

İgid tayfadandı qadının əsli,

Köçəri bir həyat sürürdü nəsli.

Onlar namus üçün keçər canından,

Yoxdu qorxuları xandan-xaqandan...

Nizaminin xarakteri, ictimai-siyasi və ədəbi-fəlsəfi baxışları əsərdə Afaq, Dərbənd hakimi və Qızıl Arslan obrazlarına münasibət və bu obrazlarla müqayisədə açıqlanır. Əgər Nizaminin xarakteri Nizami-Afaq xəttində daha çox ailə-məişət, sevgi, məhəbbət, yurda bağlılıq, xoşbəxt həyat və s. istiqamətində üzə çıxırsa, Nizami-Dərbənd əmiri və Qızıl Arslan xətlərində isə obrazın xarakteri ictimai-siyasi baxış və sənətə münasibət kontekstində müəyyənləşir.

Nizami-Afaq müstəvisində müəllif Nizamini 3 müxtəlif situasiyada təqdim edir. Əgər Nizaminin Afaqla Dərbənddə görüşü, ona qəlbən bağlanması və ailə qurub xoşbəxt həyat yaşamasını özündə əsk etdirən əvvəlki iki situasiyada Nizamini gözəllik qarşısında baş əyən bir şair, xoşbəxtliyi saf məhəbbətdə, pak ailədə, ülvi hisslərdə görən bir aşiq və bir insan kimi görürüksə, Afaqın ölüm faciəsinin yaratdığı sonuncu situasiyada isə onu qol-qanadı sınmış, sevinci oğurlanmış, məhəbbəti yetim qalmış kədərli insan simasında görürük.

Xalijan Bekxojin "Afaqnamə" poemasından Nizaminin Dərbənd hakimi və Qızıl Arslan kimi iki nəhəng hökmdarla görüş səhnələrindəki danışıqlarını real tarixi şəraitə uyğun qurur, doğru olaraq Nizamiyə verilən dəyəri bilavasitə onun şairlik istedadına göstərilən hörmətin nəticəsi kimi təqdim edir.

Lakin Nizaminin Qızıl Arslanla Gəncədən 30 ağac məsafədə görüşməsi mənbələrdə təsdiqini tapsa da, öncə qeyd etdiyimiz kimi onun Dərbənd əmiri ilə görüşməsi faktını təsdiqləyən mənbələr əlimizdə yoxdur. Bu mənada Nizaminin Dərbənd əmiri Seyfəddin ilə görüşünü əks etdirən səhnədə bədii təxəyyül real tarixdən öndə dayanır. Ancaq bütük hallarda hökmdarlarla görüş səhnələri poemanın ən maraqlı epizodları sırasında yer alır.

Bu sırada siyasi tarix meydanlarında amirlik və mənəm-mənəmlik iddialarında olan hər iki hökmdarın Nizami ilə görüş səhnələrində məşhur "şair hökmdarın hüzurundasan" iddiasından uzaqda dayanmaları səbəblərinin açıqlanmasını oxucu heyrətlə qarşılayır. Poemanın "Dərbənd əmirinin yanında", "Simnarın tərifi və Xəvərnəq qəsrinin tikilməsi", "Əmirin qərarı", "Qızıl Arslanla görüş", "Bayquşların söhbəti" və "Firdovsinin vəsfi" hissələrində hər iki hökmdarın Nizami söz səltənəti hökmranlığını özlərinin siyasi səltənət hökmranlıqlarından üstün tutmaları Nizami əbədiliyi qarşısında "tərkisilah olub" iddiasız dayanmalarının səbəbi kimi göstərilir.

Əsərdə Nizami əzəməti və böyüklüyü qarşısında "tərkisilah olan" Dərbənd hakimi və Qızıl Arslanın etirafları ardıcıl olaraq bu cür təqdim edilir:

Şeir dünyasına sənsən hökmran,

Sözlərində tapdım saysız incini.

Şahların qaş-daşlı taxtı-tacından,

Sənin şan-şöhrətin əzəmətlidir.

Yaxud,

Ey ismi dünyada qalacaq insan!

Barındırram səni dünya malından.

Bilməzsən dünyada nədir ehtiyac,

"Xosrov və Şirin"də adımı ansan.

Bu səbəbdəndir ki, poemada hökmdarlarla qarşılaşdığı səhnələrdə Nizamiyə söz mülkünün sultanı tipində önəm verilir və həmin hissələrdə şeir-sənət düşüncələri ictimai-siyasi baxışları üstələyir.

Şair bu cür epizodlarda məqsədli olaraq sözün daş-qaşdan, şeirin səltənətdən, şairin hökmranlıqdan üstünlüyündən bəhs açır, Nizamini adi şair deyil, söz qoşunları ilə əbədiyyət fəth edən fateh, qələmi qılıncdan iti, nizədən sivri olan söz komandanı, Allahının yaratdığı möcüzə və s. möhtəşəmliyində hökmdarlarla üz-üzə saxlayır.

Bu görüşlərdəki heyrətləndirici məqam saray, xəzinə, səltənət deyil, söz və onun qüdrətidir. Ona görə də poemada Nizami "Divan"ı və "Xəmsə"si ilə bəzədilmiş könül sarayları ləl-cəvahir və daş-qaşla bəzədilən saraylardan daha əzəmətli görünür. Saraydakı prosesləri əks etdirən bu cür səhnələrdə Nizami əsərləri və Nizami obrazlarının dilə gətirilməsi geniş mənada sarayların özlərindən asılı və asılı olmayaraq Nizami mənəvi ruhuna olan ehtiyac və ehtiramının göstəricisinə çevrilir. Əsərdə Dərbənd hakiminin timsalında Nizami "Divan"ının hikmətindən, qəzəllərinin incə ruhundan, "Yeddi gözəl" poemasındakı Simnar və Nemanın əhvalatlarından bəhs açılması Nizami ideyalarının təbliği və saray mənəvi boşluqlarının doldurulması baxımından əhəmiyyətlidir. Bu səbəbdən "Afaqnamə"də Nizaminin Dərdənd hakiminin görüşündə olarkən hökmdar yanaşmasında sənətinin həm ümumi (şeir və qəzəllərinin özəllikləri), həm də konkret obrazlar tipində dəyərləndirilməsi Nizami yaradıcılığının böyüklüyünü və əhəmiyyətini təsdiqləyir:

Əlinlə yazılmış bu "Divan"dakı

Hər şeir bir inci dürr danəsidir.

Qitən, qəsidənsə, ey böyük ustad,

İbrətli bir məna xəzinəsidir.

"Afaqnamə" poemasının "Simnarın tərifi və Xəvərnəq qəsrinin tikilməsi" hissəsi dahi Nizaminin "Yeddi gözəl" poemasının eyni başlıqlı fəslindən cüzi ixtisarla iqtibas edilmişdir. Eyni əhvalatları və eyni aparıcı obrazları eyni hadisə ardıcıllığı ilə "Afaqnamə"yə daxil etməklə müəllif poemanı Nizami ənənələrinə uyğun zənginləşdirmiş, bir daha dahi Nizamiyə ehtiramını bildirmiş, müasir oxucunu Nizaminin söz-sənət sehri ilə üzbəüz saxlamış, düşüncələrdə Nizaminin əzəmətli obrazını canlandırmışdır. Xalijan Bekxojin Nizami Gəncəvinin "Yeddi gözəl" poemasındaki 138 misralıq bu hissəni 124 misra şəklində iqtibas edərkən, demək olar ki, nə mövzu, nə ideya, nə də əsas obraz baxımından (cüzi istisnaları çıxmaq şərtilə) heç nəyə toxunmamış, öz əsərini Nizami dühası ilə bəzəmişdir. Müəllif "Yeddi gözəl"dən bu hissəni seçərkən Nizaminin dünyagörüşü və cəmiyyət baxışlarında vacib yer alan sənətkar və saray problemlərini gündəmə gətirmiş, problemin bütün dövrlər üçün aktual olduğunu önə çəkmişdir. Bildiyimiz kimi, "Yeddi gözəl" poemasında Nemanın sifarişi ilə Simnar möhtəşəm saray tikir. Nemanın böyük miqdarda pul verdiyini görən Simnar "səxavətinin bu cür olduğunu bilsəydim, daha gözəl saray tikərdim" – deyir. Bu fikrin Nemanda doğurduğu qəzəb hissləri Simnarın tikdiyi qəsrdən aşağı atılaraq öldürülməsinə səbəb olur. Nizami Gəncəvinin "Yeddi gözəl" əsərində canlandırdığı Neman nə qədər ədalətli və səxavətli olsa da, şəxsi maraqları ortaya çıxdığı zaman qəddarlıq etməkdən yan keçə bilmir. Nizami Nemanın simasında şahlara demək istəyir ki, düşüncə baxımından bütöv kamilləşmə və təkmilləşmə olmadan insanın tam şəkildə ədalətli olması mümkün deyildir.

Qeyd edək ki, Xalijan Bekxojin "Afaqnamə" poemasında "Yeddi gözəl" əsərindən iqtibas edilən hissədəki Nizamiyə məxsus mövzu, məzmun və ideya prinsiplərinə sadiq qaldığı kimi, onun sənətinin söz və şeir ahəngini də qorumağa çalışmışdır. Bu yaxınlığı hər iki əsərin Azərbaycan dilində çap olunmuş nüsxələrinin müqayisəsində (tərcüməçilərin fərqli olmasına baxmayaraq) müşahidə etmək mümkündür. Nümunələrə nəzər salaq:

Sarayı tikməyə gəlib vardılar,
Mahir bir ustanı çox axtardılar.
Nəhayət, yetişdi xəbər Nemana:
“Dolaşma dərbədər, düşüb dörd yana
Sənin axtardığın qadir sənətkar
Olsa, ola bilər Sam oğlu Simnar.
Zirəkdir, od kimi iti əllidir.
Dünyaya hünəri, işi bəllidir.
(“Yeddi gözəl”dən)

Neman axtararaq bir yaxşı bənna,
Çox-çox layihəni atdı bir yana.
Bir nəfər Nemana edib xəbərdar
Dedi: “Rum elində belə usta var
Bütün yer üzünü tutub şöhrəti
Aləmi heyrətə salıb sənəti
Sanki sehirlidir onun əlləri
Tilsimə salıbdır bütün elləri.
(“Afaqnamə”dən)

Başqa bir misal:

Bilsəydim əvvəlcə, inanın ki, mən
Bu yolda bəsləyib özgə bir əməl,
Bir bina tikərdim gözəldən gözəl
Bəlkə daha artıq zəhmət çəkərdim
Bundan xeyli gözəl saray tikərdim.
(“Yeddi gözəl”dən)

Bilsəydim sən belə səxavətlisən
Səyimi birə-beş artırardım mən.
Bir saray tikərdim, bundan da qəşəng
O saray olardı gündə yeddi rəng.
(“Afaqnamə”dən)

və yaxud,

Bilsəydi belədir ömrünün sonu
Üç qarış edərdi tikərkən onu
(“Yeddi gözəl”dən)

Bilsə atacaqlar qüllədən onu

Beş qarış eylərdi qüllə boyunu

(“Afaqnamə”dən)

“Afaqnamə”də Nizami Gəncəvinin Qızıl Arslanla görüşünü əks etdirən epizodlar geniş yer tutur. Həmin epizodlarda Qızıl Arslan tərəfindən Nizaminin saraya dəvət olunması, hökmdar tərəfindən sənətinə böyük ehtiramın göstərilməsi, “Xosrov və Şirin” əsəri barədə söhbətlər və s. məsələlər əksini tapır. Tarixi faktlara istinadən deyə bilərik ki, Nizami Gəncəvi “Xosrov və Şirin” əsərinin saraydan aldığı sifariş əsasında yazmış, 4 ilə tamamladığı bu əsər üzərində çalışarkən Qızıl Arslanla görüşmüşdür. Nizami Gəncəvi “Xosrov və Şirin” əsərinin “Xoşbəxt padşah Qızıl Arslanın tərifi” hissəsində bu məsələlərdən xüsusi bəhs açılmışdır. “Afaqnamə” poemasında da Nizaminin Qızıl Arslanla görüşü bir növ tarixi fakt və Nizami təsvirlərinə uyğun əksini tapır:

Şair həyat verib yeni dastana

İthaf etmiş onu Toğrul sultana

Yox! Bu məhəbbətin Şirin dastanı

Gərək vəqf edilsin Qızıl Arslana.

Xalijan Bekxojin Nizaminin “Xosrov və Şirin” əsərindən “Afaqnamə”yə poemanın mövzusu ilə uzlaşan misralar daxil etmiş, Nizami sözünün bədii qüdrətindən faydalanmağa çalışmışdır. “Xosrov və Şirin” poemasının “Xosrovun məqbərəsində Şirinin özünü öldürməsi” hissəsində Afaqı xatırladan misralar da yer almışdır:

Oxu bu dastanı qəlbində kədər,

O gözəl Şirinçün ağla bir qədər.

Xalijan Bekxojin “Xosrov və Şirin” poemasına aid olan yuxarıdakı şeir parçasının bəzi misralarını eynilə “Afaqnamə” poemasına daxil etmişdir. Şairin həmin misraları poemaya daxil etməkdə əsas məqsədlərindən biri Nizaminin Afaq üçün söylədiyi Nizamiyanə sözlərlə öz “Afaqnamə”sini bəzəmək, əsərin təsir gücünü və ifadə gözəlliklərini daha da artırmaq olmuşdur.

Mənim Afaqıma bənzərdi Şirin

Afaq tək müdrikdi, gözəldi Şirin

O qıpçaq bütünü Dərbənd hakimi

Bəxş etmişdi mənə bir töhfə kimi.

Nəticə etibarilə deməliyik ki, Xalijan Bekxojinin “Afaqnamə” poeması dahi Nizaminin həyat yoldaşı Afaqın şərəfinə yazılsa da, Nizami ədəbi irsinə, Nizami şəxsiyyətinə böyük sevgi və diqqətin olması səbəbindən əsərin Nizaminamə səciyyəsi xeyli yüksəkdir. Bu mənada Nizaminin özünün və sözünün obrazlaşdırıldığı “Afaqnamə” poeması müasir qazax ədəbiyyatında Azərbaycan ədəbiyyatının, eləcə də Yaxın və Orta Şərq mədəniyyətinin dahisi Nizami Gəncəvinin şəxsiyyətinə, sənətinə, yaradıcılıq ənənələrinə dərin hörmət və ehtiramın nümunəsi kimi əhəmiyyətlidir.

ƏDƏBİYYAT

1. Araslı H. Nizami və türk ədəbiyyatı. Bakı, 1980
2. Azadə R. Nizami Gəncəvi. Bakı, 1979
3. Bertels. Böyük Azərbaycan şairi Nizami. Bakı, 1940
4. Cami. Yusif və Züleyxa. Bakı, 1989
5. Xalijan Bekxojin. Afaqnamə. Ankara, 2010
6. İbrahimov M. Niyəsiz, necəsiz bir yazısan sən. Bakı, 1985
7. Məhərrəmov Tahir. Əmir Xosrov Dəhləvinin "Məcnun və Leyli" poeması. Bakı, 1970
8. Nağıyeva C. Azərbaycanda Nəvai. Bakı, 2001
9. Nizami Gəncəvi. Sirlər Xəzinəsi. Bakı, 2004
10. Nizami Gəncəvi. Xosrov və Şirin. Bakı, 2004
11. Nizami Gəncəvi. Leyli və Məcnun. Bakı, 2004
12. Nizami Gəncəvi. Yeddi gözəl. Bakı, 2004
13. Nizami Gəncəvi. İskəndərnamə. Bakı, 2004
14. Nəvai. "Xəmsə". Daşkənd, 1996
15. Nəvai. Yeddi səyyarə. Bakı, 1947
16. Nəvai. Seçilmiş əsərləri. Bakı, 2004

Xülasə

Məqalədə müasir qazax ədəbiyyatının tanınmış nümayəndəsi Xalijan Bekxojinin "Afaqnamə" poeması əsasında Nizami Gəncəvinin sənət və şəxsiyyət məsələləri təhlil olunur. Araşdırma zamanı Nizami, Afaq, Axsitan, Dərbənd hakimi və s. obrazlara tarixi şəxsiyyət tipində yanaşılmış, bəzi məqamlarda bədii təxəyyül amillərinə də diqqət yetirilmişdir. Məqalədə müasir qazax ədəbiyyatına Nizaminin təsiri məsələlərinə nəzər yetirilmiş, bu istiqamətdə təhlillər nümunə və faktlar əsasında aparılmışdır.

Açar sözlər: Nizami, Xalijan Bekxojin, qazax ədəbiyyatı, Afaq, Axsitan

İBTİDAİ SİNİF ŞAGİRDLƏRİNİN NİTQ BACARIQLARININ İNKİŞAFINDA FOLKLOR NÜMUNƏLƏRİNDƏN İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ

Könül Ələddin qızı Məmmədova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0000-0001-8664-4912

AÇAR SÖZLƏR: Tapmacalar, şifahi nitq**,** laylalar və oxşamalar, bayatılar, yanıltmaclar, atalar sözləri.

Tapmacalar. İbtidai siniflərdə tapmacalar söz əyaniliyinin bariz nümunəsi kimi istifadə edilir. Tapmacalarda söz əyaniliy ilə əşyanın müxtəlif cəhətdən öyrənilməsi baş verir. Tapmacalar şagirdin şifahi nitqini, məntiqi təfəkkürünü və dərketmə qabiliyyətini, müstəqillik və fəallığını inkişaf etdirmək üçün geniş imkanlar açır. Tapmacalar şagirdləri düşünməyə, mühakimə yürütməyə, fakt və hadisələri tutuşdurmağa təhrik edir. Tapmacalar da nağıllar, atalar sözləri kimi xalq tərəfindən yaradılır. Tapmacalar yığcam və dərin mənalı olduğu üçün çox sevilir bə tez əzbərlənir. Tapmacalarda tapılması nəzərdə tutulan əşyanın müəyyən nişanələri üstüörtülü şəkildə verilir. Tapmacalardan əyləncə vasitəsi kimi də istifadə edilir. Dərslərdə oyun-tapmacalardan istifadə edilən zaman şagirdlər tapmacaları əzbərləyir, zehinlərini inkişaf etdirirlər. Dərslərdə "Tapın görək, bu, nədir?" didaktik oyununa da geniş yer vermək şagirdlərin marağına səbəb olur. Oyun zamanı tapmacaların cavabı şəkil və ya əşya vasitəsilə əyani şəkildə göstərilir. Şagirdlərdən biri tapmacanı deyir, o birisi isə tapmacaya aid şəkli göstərir. Yaxud müəllim tapmacanı deyir, şəkli isə şagird göstərir. Şəkil çəkmək qabiliyyəti olan şagird deyilən tapmacanın cavabının şəklini çəkə bilər. Məsələn:

Yatanda yumru yatar,
Ətini dərmana satar,
Hər kim tutmaq istəsə,
Tikanı əlinə batar. (kirpi)

Tapmacalar əsasən şeir şəklində yaradılır. Buna görə də tapmacalar çox asan əzbərlənir və uzun müddət yadda qalır. Məsələn:

Yazda yığar yeməyini, Bir sürü atlar,
Çox sevir öz əməyini, Çəməndə otlar,
Qışda yeyər baharadək, Vaxtı gələndə,
Nədir adı, tapın görək? (Qarışqa) Dərisi çatlar. (Pambıq)

Tapmacalarda əşyaya aid biliklər təhlil-tərkib şəkilində verilir və şagirdlər onun cavabını tapmaq üçün diqqətlə fikirləşməli odur ki, bu da onun hafizəsini, yaradıcı təfəkkürünü

və daxili nitqini inkişaf etdirir. O, gördüyü əşyaları tutuşdurur, tapmacalardakı əlamətləri müqayisə edir və nəhayət əşyanı tapır.

Tapmacalarda nəzərdə tutulan əşyalar arasında oxşar cəhətlər müəyənləşdirilir, bir əşyaya aid olan əlamətlərin köməyi ilə başqa bir əşyanın tapılması nəzərdə tutulur. Məsələn, "Altı bulaq içərlər, üstü zəmi biçərlər" tapmacasında südün içilməsi bulaqla, qoyunun qırıxılması ilə zəminin biçilməsi ilə qarşılaşdırılmışdır. Şagirdlər oxuduqları bədii mətnlərlə bağlı tapmacalar söyləyə bilərlər; quşlar, heyvanlar, bitkilər, meyvələr və s. haqqında tapmacalar söyləmək mümkündür ki, bu da nitq inkişafı üzrə işin səmərəliliyini təmin edir.

Laylalar və oxşamalar. Laylalar və oxşamalar xalqımızın qiymətli söz incilərindən olub, ilıq duyğular, səmimi hisslər oyadır, nəcib əxlaqi sifətlər tərbiyələndirir.

Layla dedim yatasan, Dağın maralı,
Gül yastığa batasan. Gözüm qaralı,
Gül yasdığın içində, Dünyanın malı,
Şirin yuxu tapasan Bu balama qurban.

Uşaq yuxudan oyanandan sonra ana lay-lay deyir, körpəsini oxşayır, arzularını bildirir. Bu cür şeirlər şagirdləri fərəhləndirir, onlarda yaxşı əhvali-ruhiyyə yaradır, sevinclərini artırır, nitqlərini inkişaf etdirir, hisslərinə təsir göstərir.

Bayatılar. Azərbaycanın şifahi ədəbiyyatının çox yayılmış janrlarından biri də bayatılardır. Bayatılar çox dərin mənalı, fəlsəfi, əxlaqi, ictimai fikirlər ifadə edən qısa, yığcam, lirik parçalardır. Bayatılarımız böyük və tükənməz xəzinədir. Onların hər birində bir poemadakı qədər fikir və hisslər ifadə olunmuşdur. Bayatılar nəsil-nəsil insanlara ümid vermiş, onları işığa, haqqa, ədalətə səsləmiş, yurdumuza, torpağımıza sədaqətli olmağa, insanı-insana hörmət etməyə çağırmışdır.

Azərbaycan bayatıları xalğımızın həyatı, dünyagörüşü, məişəti və mədəniyyəti ilə sıx bağlıdır. Doğma vətənə məhəbbət bu bayatıların əsas mövzularından birini təşkil edir. Xalq öz ana yurdunu, onun təbii gözəlliklərini həmişə sevmiş və poetikləşdirməyə çalışmışdır:

Əzizim, vətən yaxşı,
Geyməyə kətan yaxşı,
Gəzməyə qərib ölkə,
Ölməyə Vətən yaxşı.

Bayatılar formaca çox sadədir. Lakin əslində bu çox çətin, yüksək sənətkarlıq tələb edən bir janrdır. Bayatı həm də musiqi ilə bağlı bir janrdır. Çox zaman bayatıların mətni müxtəlif xalq mahnıları üçün mənbə olmuşdur. "Bayatı-şiraz", "Bayatı-kürd", "Çoban bayatısı" və s. Azərbaycan bayatıları, qədim xalq mahnılarından, əmək nəğmələrindən inkişaf edərək formalaşmışdır. Bayatılar tez yadda qalır və nitqi zənginləşdirir.

Yanıltmaclar. Şagirdlərin nitqinin inkişafına, kamilləşməsinə, söz ehtiyatının artmasına, dil vahidlərindən düzgün, məntiqi istifadə etmələrinə imkan verən folklor nümunələrindən biridir. Yanıltmacların öyrənilməsində bütün spesifik xüsusuyyətlər nəzərə alınmalı, şagirdlərin səsləri, sözləri düzgün tələffüz etməsi qayğısına qalınmalıdır. Yanıltmaclarda əsas məqsəd dildə olan çətin sözləri düzgün tələffüz etməyi bacarmaq, nitq vərdişlərinə yiyələnməkdən ibarətdir. Şagirdlərə diksiyanın inkişafı və çətinlik çəkilən səslərin qarışdırılmaması üçün yanıltmacların öyrənilməsi müsbət təsir göstərir. Məsələn, şagird "s" və "ş" səslərinin aydın tələffüzünü öyrənmək üçün "Bu nə pis mis imiş, bu mis Kaşan misi imiş", yaxud, "Aşbaz Abbas aş asmış,

asmışsa da, az asmış", "g"və"q" səslərini tələffüz etməkdə çətinlik çəkirsə, "Günəş kəndə gün ələdi, nənəm kündə kündələdi" yanıltmaclardan faydalana bilər. Şagirdlər yanıltmaclar öyrəndikdə, ilk günlər çətinlik şəkirlər, sözləri bir-birinə qarışdırırlar, lakin müntəzəm iş aparıldıqda onlar yanıltmacı tez-tez deməyə alışırlar.

Atalar sözləri. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatının spesifik janrlarından biri atalar sözləridir. Atalar sözləri xalq tərəfindən yaradılan bitkin ifadələrdir. Atalar sözləri folklorun formaca kiçik, məzmunca dərin janrıdır. Az sözlə dərin mənalar ifadə etmək, xalqın həyat təcrübəsini, müşahidələrini yığcam, səlis ifadə etmək onun başlıca cəhətləridir. Kiçik formalı xalq yaradıcılığı nümunələri olan atalar sözü dilin obrazlı vasitələrinə daxildir. Fikri yığcam şəkildə ifadə edib, parlaq obrazlar yaratdığından atalar sözü ədəbi dilə canlılıq verməyə kömək edir. Əsrlərdən bəri insan həyatının müxtəlif sahələrinə aid atalar sözləri yaranmışdır. "Özünü böyük göstərmək kiçilmək deməkdir", "Ağır otur, batman gəl", "Birisi od olanda, o birisi su olmalıdır", "Əmək xoşbəxtliyin açarıdır", "Əmək həyatın ziynətidir", "İş insanın cövhəridir" və s. Atalar sözü mövzuca çox zəngindir: "Tək əldən səs çıxmaz", "El gücü, sel gücü", "El bir olsa dağ oynadar yerindən", "Hər kəsə öz vətəni şirindir", "Vətən viran olsa da cənnətdir" və s.

Şagirdlərin şifahi nitqinin inkişaf etməsində atalar sözlərinin imkanları genişdir. Atalar sözü şagirdləri ayrı-ayrı hadisələrin xüsusiyətləri ilə tanış edir, biliklərini daha da dərinləşdirir, hissini, təxəyülünü, təsəvvürünü inkişaf etdirir, söz ehtiyatını zənginləşdirir, az sözlə dərin fikir söyləməyi öyrədir, nitqə bütöv şəkildə daxil olur və nitqi zəngiləşdirir.

KLASSİK POEZİYANIN, QƏDİM YAZILI ABİDƏLƏRİN DİLİNDƏKİ TÜRK MƏNŞƏLİ BƏZİ SİFƏT VƏ SAYLARIN MÜASİR AZƏRBAYCAN ƏDƏBİ DİLİNDƏ İSTİFADƏ İMKANLARI

Rəhilə Hümmətova

f.ü.f.d., dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti Filologiya fakültəsi Azərbaycan dili və onun tədrisi texnologiyası bölümü,

ORCİD 0000-0003-2521-6361

ÖZET

Açar sözlər: klassik poeziya, qədim türk sözləri, sifət, say, arxaikləşmə

Dilimizin leksikasının etnogenetik tərkibi üzərindəki müşahidələr göstərir ki, klassik poeziyamızın ədəbi-bədii dilində Azərbaycan mənşəli sözlər normativ, üslubi baxımdan qeyri-türk mənşəli sözlərdən daha aktivdir. XIII-XIV əsrlərdə klassik poeziya üslubu folklor üslubundan, canlı xalq danışığından daha aktiv idi. Klassik poeziyamızda bu daha qabarıq görünür. Lakin danılmaz faktdır ki, klassik qəzəl üslubunda xalq deyim tərzi, canlı danışıq dilindən gəlmə sözlər, xüsusən frazeoloji birləşmələr üstünlük təşkil edir: Nağahan *könlümə düşdü* şurişi-qovğayi-eşq; *Düşdü könül* ala gözün ağunəvü qarəsinə... Şübhəsiz ki, dilimizin milli xüsusiyyətlərini, orijinallığını, məcazi imkanlarını özündə mühafizə edən leksik vahidlərin əksəriyyəti əsasən feillərdən ibarətdir. Arxaikləşmiş və ya fonetik cəhətdən müəyyən dəyişikliklərə məruz qalmış feillər nəzərə alınmazsa, orta çağların poeziya dilində işlənmiş feillərin hamısı həm forma, həm də leksik-semantik cəhətdən müasir dildə işlənməkdədir. Heç şübhəsiz ki, Azərbaycan-türk mənşəli digər nitq hissələri feillərlə müqayisədə o qədər də üstün mövqeyə malik deyildir. Onların bir qismi müasir dil baxımından arxaikləşmişdir. Bir qismi fonetik tərkibcə dəyişikliyə məruz qalaraq işləkliyini davam etdirir, bir qismi yalnız dialektlərdə izlərini qoruyub-saxlayır. Biz məqalənin həcmini nəzərə alaraq klassik poeziyamızın dilində zamanında üstün mövqedə işlənmiş türk mənşəli bir çox sifətin, sayın (arı, yey, əsrük, sayru, iraq, yavuz, sağır, öküş, gəz) leksik-semantik xüsusiyyətlərini araşdırmışıq. Məqalədə anadilli poeziyamızdakı qədim türk mənşəli sifət və sayların müasir Azərbaycan dilində işləkliyi araşdırılıb. Bu baxımdan "Dastani-Əhməd Hərami" dastanının, İ.Həsənoğlu, Əli ("Qisseyi-Yusif"), İ.Nəsimi, Ş.İ.Xətai, M.Füzuli və b. dili, eləcə də qədim yazılı abidələrin (Orxon-Yenisey, "Kitabi-Dədə Qorqud, "Oğuznamə" və digərləri) dili üzərində linqvistik araşdırılma aparılmışdır. Klassik poeziyamızın ədəbi-bədii dilində aktiv işlənən bu cür leksik-qrammatik vahidlərin tədqiqata cəlb edilməsində əsas məqsəd orta çağların dil xüsusiyyətlərini açmaqdır.

GİRİŞ

Doğrudur ki, orta çağlarda hələ də ərəb-fars dilləri Azərbaycanda hakim mövqe tuturdu. Lakin XIII əsrdən başlayaraq ölkədə ədəbi dilin üçləşməsi müşahidə edilirdi. Ərəb-fars dilləri ilə yanaşı, Azərbaycan dili də dövlət, sənət, elm dili kimi işlənmək hüququ qazanır. XIII-XIV əsrlər Azərbaycan ədəbi dilinin ümumxalq dili əsasında formalaşmasının ilkin mərhələsində, şübhəsiz ki, "Dastani-Əhməd Hərami" nin, Q.Bürhanəddinin, İ.Nəsiminin, Ş.İ.Xətai və M.Füzulinin bədii dilinin xüsusi çəkisi vardır. Bu möhtəşəm sənət dünyasında, söz xəzinəsində türk mənşəli leksik və qrammatik vahidlər get-gedə üstünlük qazanır. Klassik poeziyamızın Azərbaycan dilində yazılması və genişlənməsi, heç şübhəsiz, yavaş-yavaş öz nüfuzunu itirməkdə olan ərəb-fars dillərinin yerini doldururdu. Klassiklərimizin dilində intensiv işlənən bəzi dil vahidləri dilin öz daxili qanunları əsasında zaman-zaman arxaikləşmiş, istifadədən qalmış, fonetik dəyişikliyə uğramış, bəzən öz işləkliyini regional müstəvidə davam etdirmişdir.

ARAŞDIRMA VƏ BULĞULAR

Dilimizin leksikasının etnogenetik tərkibi üzərindəki müşahidələr göstərir ki, klassik poeziyamızın ədəbi-bədii dilində Azərbaycan mənşəli sözlər həm normativ, həm də üslubi baxımdan qeyri-türk mənşəli sözlərdən daha aktivdir. Orta çağların poeziyasında intensiv şəkildə istifadə edilən qədim türk sözlərinin müasir Azərbaycan dilində işləkliyi, istifadə imkanları araşdırılmışdır. Tədqiqat onu deməyə əsas verir ki, klassik poeziyamızın dilində üstün mövqeyə malik olan bir sıra leksik-qrammatik vahidlər müasir ədəbi dilimizin passiv lüğət fonduna keçib, bəziləri müəyyən fonetik dəyişikliklərlə yenə də işlənməkdədir, bəzi dil vahidləri isə regional müstəvidə istifadə edilir. Klassik poeziyanın ədəbi-bədii dilində aktiv işlənən qədim türk mənşəli leksik-qrammatik vahidlərin tədqiqata cəlb edilməsində əsas məqsəd orta çağların dil xüsusiyyətlərini açmaq, sözlərin arxaikləşməsinin cəmiyyətin inkişafı, iqtisadi-siyasi quruluşun dəyişməsi, bu dəyişmənin dildə təzahürü və dilin özünün daxili qanunauyğunluğu ilə bağlı olduğunu əsaslandırmaqdır. Həmçinin klassik poeziyanın dili üzərində aparılan araşdırmalar, müasir ədəbi dilimiz üçün arxaikləşən vahidlərin tədqiqata cəlb edilməsi həmin dövrün dil xüsusiyyətləri ilə müasir Azərbaycan ədəbi dilinin vahidlərini müqayisəli şəkildə şərh etməyə imkan yaradır.

Məlumdur ki, XIII-XIV əsrlərdə klassik üslub – poeziya üslubu folklor üslubundan, şifahi xalq ədəbiyyatı üslubundan, canlı xalq danışığından daha aktiv idi. Şübhəsiz ki, dilimizin milli xüsusiyyətlərini, orijinallığını, məcazi imkanlarını özündə mühafizə edən leksik vahidlərin əksəriyyəti əsasən feillərdən ibarətdir. Feillərin üstün mövqeyi, leksik-semantik rəngarəngliyi həmin dövr klassiklərimizin yüksək poetik təfəkkürü, milliliyi, xəlqiliyi və dinamikliyi ilə bağlıdır. Arxaikləşmiş və ya fonetik cəhətdən müəyyən dəyişikliklərə məruz qalmış feillər nəzərə alınmazsa, orta çağların bədii dilində işlənmiş feillərin hamısı həm forma, həm də leksik-semantik cəhətdən müasir dildə işlənməkdədir. Azərbaycan-türk mənşəli digər nitq hissələri – xüsusən isim, sifət, zərf və köməkçi nitq hissələri, təbii ki, feillərlə müqayisədə o qədər də üstün mövqeyə malik deyildir. Qeyri-türk mənşəli leksika – ərəb, fars mənşəli sözlər çox vaxt türk mənşəli leksika ilə müqayisə olunur ki, bu da olduqca maraqlı linqvopisixoloji məqamdır: Çün şəhriyarın şəhrinə bu gün Nəsimidir məlik, *Buyuruq* anındır, *hökm* anın həm şəhrinə, həm kəndinə; Sən bu Nəsiminin *dilini* anla, bil sözün Kim, var bu *dildən* özgə bizim bir *lisanımız;* Zülfü rüxün hədisini necə unudam, ey pəri, Çün *dünü gün* anınla mən *leylü nahar* içindəyəm. Fərağı-cövrünə *qatlan,* Nəsimi, gəl *səbr et*, Ola ki, açıla bir gün vüsal əbvabi və s. Onu da qeyd edək ki, ədəbi dilin təşəkkül dövrünə aid olan bu cür paralellik, müvazilik faktları XVII əsrdə (ədəbi dilin sabitləşməsi dövründə) də müşahidə edilir.

Nümunələrdən də göründüyü kimi, İmadəddin Nəsiminin poetik nitqində sözün (istər türk sözləri olsun, istərsə də qeyri-türk sözləri) obrazlılıq səviyyəsi xüsusi konsepsiyaya – şairin idealına, mətləb və məramına xidmət edir. Hər bir söz bu ideal, məqsəd və məramı açmaq üçün seçilir. Ona görə də yeri gəldikcə eyni mənanı ifadə edən qeyri-türk mənşəli sözlər türk mənşəli sözlərlə müvazi işlənir *(buyuruq – hökm; dil – lisan; dünü gün – leylü nahar; qatlan –səbr et; əsrük – məst)* Bu da öz növbəsində poetik fikrin semantik gücünü, bədii siqlətini qüvvətləndirmiş olur. Əslində orta çağlarda işlənən qeyri-türk mənşəli sözlər ümumxalq işləkliyi qazandığından ünsiyyətdə çətinlik yaratmırdı.

Orta çağların poetik leksikasında feillərlə müqayisədə azlıq təşkil etsə də, digər türk mənşəli nitq hissələrinin də kifayət qədər istifadə edildiyini müşahidə etdik. Onların bir qismi müasir dil baxımından arxaikləşmişdir. Bir qismi fonetik tərkibcə dəyişikliyə məruz qalaraq işləkliyini davam etdirir, bir qismi isə yalnız dialektlərdə öz izlərini qoruyub-saxlayır. *Müasir Azərbaycan dili baxımından arxaikləşmiş sifətlər.* Hər şeydən əvvəl, onu qeyd edək ki, nitq hissələri arasında sifətin xüsusi çəkisi vardır. Sifət dilin lüğət tərkibinin zənginləşməsində, poetik təfəkkürün inkişaf etdirilməsində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Sifət Azərbaycan dilçilik ədəbiyyatında ən geniş tədqiq olunmuş nitq hissəsidir. Əsas nitq hissələri içində sifət öz işləkliyinə, zənginliyinə görə isim və feildən sonra əsas yerlərdən birini tutur. Qədim türk və Azərbaycan yazılı abidələrində müşahidə edilən bir sıra sifətlər müasir ədəbi dilimizdə istifadədən qalmışdır: ari – təmiz, saf; yeg –yaxşı; sayru – xəstə; əsrük – sərxoş, kefli; əsən – sağlam; iraq – uzaq; yavuz – pis, qəddar, yaman; sağır – kar, yetim, fağır, kimsəsiz və s. Onu da qeyd edək ki, müasir ədəbi dilimizin əsas lüğət fondundan çıxmış bu cür arxaik sifətlərin hamısı şivələrimizdə, xüsusən qərb qrupu şivələrində mühafizə olunur. **Ari\\arı** -təmiz; saf; doğru*: Hüsnü cəmalə baxmağa **ari** səfa nəzər gərək, Düşməsin **arisiz** nəzər ayinənin səfasinə.* (İ.Nəsimi) Beytin məzmunu: Gözəlliyə, surətə baxmaq üçün təmiz, saf baxış gərəkdir, Saf olmayan baxış güzgünün saflığına, təmizliyinə düşməsin. *Musa kimi gər aşiq isən könlünü **arıt,*** *Saf olmayacaq ayinə didar bulunmaz.* (Əgər Musa kimi aşiqsənsə, könlünü təmizlə, saflaşdır, Saf olmayan güzgüdə üz görünməz). *Arı (təmiz, saf)* əsli sifəti Qədim türk yazılı abidələrində (Tonyukukun şərəfinə yazılmış abidə) *arığ* fonetik tərkibdə müşahidə edilir: *Arığ obutı yiğtidi*. Tərcüməsi: Təmiz xəcalət (məğlubiyyətdən) yaxşıdır. (8, s.252) "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanında *arı* şəklində işlənmişdir: *Aydan **arı,** gündən görklü qız qardaşın Banıçiçəyi Bamsı Beyrəğə diləməgə gəlmişəm! Ölüm vaxtı gəldiyində **arı** imandan ayırmasın! (1, s. 62, 168)* "Oğuznamə " də *arı* morfemi eyni məzmuna (təmiz, saf) malikdir: ***Arı** suya yayxandıqda abdəstlü Oğuz, Alın yerə qoyduqda namazlu Oğuz! **Arı** dinli görklü Məhəmmədi yada gətürdüm.* (Orxan Şaiq Gökyay. Dedem Korkudun Kitabı. İstanbul, 1978)

Əhməd Yəsəvinin "Divani-hikmət" ində ***arığ*** (*Ol **arığlar** kimgə turur bilgil munı, Tövbə kılğan aşıklarğa içrür anı)*, Mahmud Kaşğarinin " Divanü lüğat -it türk" əsərində ***arığ*** *(arığ nənq – təmiz (tərtəmiz) nəsnə)* fonetik tərkibində işlənmiş və "təmiz, saf" mənalarını bildirmişdir. *Arı* morfemi müasir Azərbaycan ədəbi dilinin əsas lüğət fondundan çıxmışdır. Lakin dialektlərdə (xüsusən qərb qrupu dialektində) *arıtlamaq* (artdamağ) felində öz əvvəlki semantik xüsusiyyətini qoruyub-saxlayır. Eləcə də "Aydan **arı**, sudan duru" deyimində arxaik mənanın izləri mühafizə olunmaqdadır.

İraq - uzaq: *Oldu gözümdən **iraq** ol sənəmin surəti, Ya rəb, irişdir bəni dövləti-didarına.* (i.Nəsimi)

Göytürk yazılı abidələrində daha çox müşahidə edilən *irak* vahidi *uzaq* anlayışını bildirmişdir: *"...süçig sabın, yımşak ağın arıp, irak bodunığ ança yağutır ermiş. Tərcüməsi: Onlar uzaqda (məskən salan) o qədər xalqı şirin sözləri, zərif hədiyyələri ilə aldadıb topladılar."* (8, s.218, 219) Əhməd Yügnəkinin "Atəbətül-həqayiq" əsərində *uzaq* mənasını bildirən *yırak* (*Fili yalğan ərdin yırak tur təzə, Keçür sən mə ümrünq könilik özə. Tərcüməsi: Riyakar, yalançı kişidən uzaq ol, qaç, Sən ömrünü doğruluq ilə keçir)* sözü işlənmişdir. Mahmud Kaşğari

"Divan" ında *yırak* sözünün *uzaq* mənasını verdiyini bildirir: *Oğrağım kəndü yırak, Bulnadı məni karak. Tərcüməsi: Gedəcəyim (uğrayacağım) yer uzaq, Əsir etdi məni qara gözlüm.* "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanında *uzaq* mənasında işlənmişdir: *Mərə çoban! İrağından, yaxınından bəri gəlgil Baş endirib bağır basgil"* (1, s.42) *İraq* sözü qədim türk yazılı abidələrində, klassik ədəbiyyatımızda, eləcə də folklorumuzda (Gözdən iraq olan könüldən də iraq olar), canlı danışıq dilimizdə işlənsə də, müasir Azərbaycan dilinin əsas lüğət fondundan çıxaraq arxaikləşmişdir.

Sayru -xəstə: *Gör ki, süzülmüş gözü eylədi **sayru** bəni, Hanı anın rəhməti aşiqi-bimarına?!* (İ.Nəsimi) Şairin bədii dilində müşahidə edilən əsli sifətlərdən biri də *sayru* sözüdür. Müasir dilimiz üçün arxaik sayılan türk mənşəli *sayru* sözü, eləcə də şairin poeziyasında intensiv istifadə olunan *arı, yey\\yeg, əsrük, əsrimək, tamu, tanıq, əsən, irişmək, ulaşmaq, ulu, kəndi, çizginmək, ağırlamaq, tanla\\danla, dün, dışra\\taşra, dünü gün, şimdi, öküş, iraq* və s. kimi dil vahidləri orta çağlarda ünsiyyət vahidi kimi olduqca fəal olmuşdur. " Belə sözlərin arxaikləşməsi klassiklərin dilindəki alınma sözlərin çıxması hüququnda qiymətləndirilməməlidir. Klassiklərdəki alınma leksikon geniş kommunikativ ünsiyyət məqsədindən çox üslubi məzmun daşımışdır. Bu sözlər əsasən ümumxalq ünsiyyətinə nüfuz etməmişdir. Qeyd etdiyimiz qəbildən türk mənşəli leksika isə dialekt fövqü fakt kimi ümumi ünsiyyətdən çıxır. Bunlar üslubi ədəbi məqamla bağlı yox, xalqın zehni-mədəni, ictimai-siyasi inkişafının müəyyən mərhələsində işləklikdən çıxır. Həm də bunların hamısı – fonetik və morfoloji paralelizmin aradan qalxması, həmin məqamlarda sabitlik yaranması, xatırlatdığımız yüzlərlə milli sözün ünsiyyətlə vidalaşması əlaqəli şəkildə eyni vaxtda baş verir. Bu o deməkdir ki, həmin dövrdə Azərbaycan xalqının düşüncə tərzində , mədəni-maddi-siyasi həyatında dönüş yaranır, yeni dövr başlanır." (6, s. 49-50) Bu mühakimələr bir daha təsdiq edir ki, dil vahidlərinin, xüsusən leksik vahidlərin arxaikləşməsi dilin daxili qanunauyğunluğu, tarixi proseslə əlaqəsi, sosial sifarişli olması ilə bağlıdır.

Yey – yaxşı: *Məşuqənin cövr etdiyi **yeydür** vəfadan aşiqə, Bilməz vəfanın qiymətini, hər kimi cəfayə tən edər.* (İ.Nəsimi) Türk mənşəli *yeg\\yey* dil vahidi ədəbi dilimizin istər təşəkkül dövründə, istər sabitləşmə dövründə intensivliyi ilə diqqət çəkir. Lakin Ə.Şükürov qədim türk, uyğur yazılı abidələrinin dili üzərində apardığı tədqiqatlardan belə nəticəyə gəlir ki, "...əsli sifətlərə eyni və ya yaxın fonetik görümdə əski uyğur yazılı abidələrində də rast gəlmək mümkündür. Lakin uyğur yazılı abidələrində nəzərə çarpan bir çox əsli sifətlərə göytürk yazılı abidələrində təsadüf olunmur: ... yeg (AY 104,14) ." (8, s.97) *Yey\yeg* "Oğuznamə" nin, "Kitabi-Dədə Qorqud" un, eyni zamanda orta çağların ədəbi dilində, folklorda, canlı danışıq dilində fəal işlənməsi ilə diqqət çəkir: Salam əleyk, say bəylər, Bir-birindən *yeg* bəylər. (Sayaçı sözlər); Sarı arslan südin əmən, sazda böyümüş saz dəlüsü, günün gündən *yeg* olsun. Dünün dündən *yeg* olsun. Dəmün dəmündən *yeg* olsun. (Oğuznamə); Qonağı gəlməyən qara evlər yıxılsa *yey*, Ac yeməyən acı otlar bitincə, bitməsə, *yey*, Ata adın yürüdəndə dövlətli oğul *yey*! (KDQ)

Y*ey\yeg* sifətinin çoxaltma dərəcəsində işlənməsinə də təsadüf olunur: *Mənə sürmə kimi gözdə ayağın tozu yaraşır, Ki, **yegrəkdir** anın tozu həkimin tutiyasından.* (İ.Nəsimi) *Camalın huridən **yegrək**, böyük tubadan əladır.* (Ş.İ.Xətai) Onu da qeyd edək ki, *yey* vahidi müasir türk dilində müəyyən fonetik dəyişikliklə (iyi\eyi) şəklində aktiv istifadə edilir.

Əsrük -sərxoş, kefli: *Ey Nəsimi, şol xumari gözləri fəttan kimi, Daim **əsrüksən,** məgər kim, nərgizi-məstanəsən.* (5, s.208) Beytin məzmunu: Ey Nəsimi, o xumar və fitnəli gözlər kimi daim sərxoşsan, yoxsa məst, kefli nərgizsən?

Misraların poetikliyini, estetik siqlətini qüvvətləndirmək məqsədi ilə şair eyni semantik yuvada birləşən türk mənşəli *əsrük* leksik vahidini qeyri-türk mənşəli sözlə *(məstanə)* müvazi işlədir. Təbii ki, bu cür paralellik poetik məqsədə xidmət edir, şairin bədii nitqinin emosionallığını,

ekspressiv təsir gücünü açmaq üçün seçilir. Qədim türk sözü olan *əsrük* sifəti ədəbi dilimizin müasir vəziyyəti ilə müqayisədə arxaikləşmişdir. Lakin bir çox onomastik vahidlərdə –toponim və hidronimlərdə öz əvvəlki lüğəvi mənası ilə işlənməkdədir:

Arxaik saylar. Qədim yazılı abidələrdə üstün mövqeyi ilə istifadəsi müşahidə edilər bir sıra türk mənşəli saylar, nümerativ sözlər də araşdırmaya cəlb edilmişdir. Lakin qədim türk mənşəli say məzmunu bildirən sözlərin müasir ədəbi dilimizin lüğət tərkibindən çıxdığını görürük. Hətta dialekt müstəvisində də həmin saylar və nümerativ sözlər istifadədən qalmışdır. Bu cür sayların ümumi mənzərəsinə nəzər salaq:

Öküş -çox, çoxlu: *Məhbub qəmər üzlü, boyu sidrə* ***öküşdür,*** *Yanaqları gül, ləli şəkərbar kimin var?* (İ.Nəsimi) ***Ögüş*** *xof eyləmən eşqin yolunda*. (Ş.İ.Xətai)

Müqayisələr göstərir ki, qeyri-müəyyən miqdar bildirən *öküş* (*çox* mənasında işlənib) sayı qədim türk və Azərbaycan yazılı abidələrinin dilində intensivliyi ilə seçilən dil vahidlərindəndir. *Öküş* sayı Əhməd Yügnəkininin "Atəbətül-həqaiq" əsərində müşahidə edilir: *Öküş* sözləgəndə öküngən telim, Tilin bəkləgəndə ökünmiş kanı? (7, s.19) Tərcüməsi: *Çox söylənənlərdən peşman olan çoxdur, Dilini gözləyəndən peşman olan hanı?* Onu da qeyd edək ki, birinci misrada işlənmiş *telim* sözü də "çox, çoxlu" mənasını verən qeyri-müəyyən miqdar sayıdır və qədim türk dilinə məxsusdur. Öküş\\üküş\\yüküş qeyri-müəyyən miqdar sayı "Orxon -Yenisey" abidəsində üküş\\üküs fonetik tərkibdə işlənmişdir: Yok çığan bodunığ kop kopartdım, çığan bodunığ bay kıltım, az bodunığ *üküş* kıltım. Tərcüməsi: Yox (dərəcəsinə gələn) müflis xalqı ortaya çıxartdım, yoxsul xalqı varlı etdim, az xalqı çox etdim. (8, s.220) Öküş\\üküş qeyri-müəyyən miqdar sayı klassik türk, Azərbaycan yazılı ədəbiyyatında –Yunis Əmrə, Cahan Şah Həqiqi, Şah İsmayıl Xətai və başqalarının əsərlərində müşahidə edilən qədim dil vahidlərindəndir. Nümunələrə nəzər yetirək: *Dərdi* ***öküş*** *Eyyub ilə, Gözü yaşlı Yakub ilə, Ol Məhəmməd məhbub ilə Çağırayım, mövlam səni.* (Y.Əmrə) *Getdi ol dilbər, bəsi dərdü bəla qaldı mana, Nə bəla, bil kim,* ***üküş*** *cövrü cəfa qıldı mana*. (Ş.İ.Xətai) Onu da qeyd edək ki, üküş\\öküş leksik vahidi cümlə daxilində əlaqəyə girdiyi nitq hissəsinin qrammatik təbiətindən asılı olaraq, qeyri-müəyyən miqdar sayı və kəmiyyət zərfi kimi işlənir.

Gəz -dəfə: *Hüsnünə mən aşiqəm, ey dilbər, əgər sən mana, Qılasan* ***min gəz*** *cəfa, dildar, səndən dönməzəm.* (İ.Nəsimi) Bu ifadə nümerativ söz olaraq müəyyən miqdar sayları ilə isimlər arasında işlənir. "Kitabi-Dədə Qorqud" un, kllassik poeziyanın dilində müşahidə edilir: Bir *gəz* adam ətinə toyam, derdim. (1, 132) Bu *gəz* getməgü yarağına düşdü (" Dastani-Əhməd Hərami ") Türk dilinin oğuz qrupunun oğuz-səlcuq yarımqrupuna aid olan müasir Azərbaycan türkcəsi üçün arxaikləşsə də, Türkiyə türkcəsində işlənməkdədir.

NƏTİCƏ.

* Yazılı abidələrin dilində üstün mövqedə işlənən bir çox sifətlər, eləcə də bəzi say və numerativ söz müasir Azərbaycan ədəbi dilinin lüğət tərkibindən çıxmışdır.

* Bəzi sözlər (əsrük\\əsrik) onomastik vahidlərdə öz izlərini qoruyub-saxlayır, bəzi sifətlər (arı, iraq, sağır) canlı danışıq dilində, dialektlərdə əvvəlki leksik-semantik məzmunu ilə istifadə edilir.

* Bir çox qədim türk mənşəli sözlər müasir Türkiyə türkcəsində kommunikativ funksiyasını eyni leksik-semantik məzmunu ilə davam etdirir (sayru, yey\\iyi\\eyi, əsrük, iraq).

* Qədim türk mənşəli leksik-qrammatik vahidlərin araşdırmaya cəlb edilməsi orta çağların dil xüsusiyyətlərini açmağa, sözlərin arxaikləşməsinin səbəbini müəyyənləşdirməyə imkan yaradır. Həmçinin Azərbaycan dilinin tarixi inkişafını izləməyə kömək edir.

ƏDƏBİYYAT (KAYNAKÇA)

1. Azərbaycan ədəbiyyatı inciləri. (1987). “Yazıçı”, Bakı
2. C.Qəhrəmanov. (1970). Nəsimi “Divan”ının leksikası. “Yazıçı”. Bakı
3. Cahangirov M. (1989). Milli təşəkkül mərhələsində Azərbaycan ədəbi dilinin aparıcı üslubları. Bakı
4. Xudiyev N. (1995). Azərbaycan ədəbi dili tarixi. “Maarif”. Bakı
5. İmadəddin Nəsimi. (2004). Seçilmiş əsərləri. “Lider”. Bakı
6. T.İ.Hacıyev, K.N.Vəliyev. (1983). Azərbaycan dili tarixi. “Maarif” nəşriyyatı. Bakı
7. Qədim türk abidələrinə aid materiallar. (1993). ADPU. Bakı
8. Şükürov Ə. (1993). Qədim türk yazılı abidələrinin dili. “Maarif” nəşriyyatı. Bakı

AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ NİTQ AKTLARI VƏ ÜNSİYYƏTDƏ HÖRMƏT/NƏZAKƏT STRATEGİYALARI

AZERBAYCAN'DA İLETİŞİMDE SÖZ DAVRANMALARI VE SAYGI/NEZAKET STRATEJİLERİ

Nəzrin Tahir qızı İsmayılova

ADPU, Filologiya fakültəsi, müəllim

Xülasə

Məqalədə Azərbaycan dilində nitq aktları və ünsiyyətdə hörmət/nəzakət strategiyalarının praqmatik aspektləri araşdırılır. Tədqiqat göstərir ki, nitq aktları və hörmət strategiyaları ünsiyyətin effektivliyini artırır, sosial münasibətləri qoruyur və konfliktlərin qarşısını alır. Nümunələr əsasında müsbət və mənfi hörmət strategiyalarının rolu, direktiv, ekspressiv və digər nitq aktları ilə qarşılıqlı təsiri təhlil olunur. Araşdırma gündəlik danışıq diskursunun funksional və sosial aspektlərinin öyrənilməsi üçün əhəmiyyətlidir.

Açar sözlər: Azərbaycan dili, nitq aktları, praqmatika, hörmət strategiyaları, nəzakət, gündəlik danışıq

Nezrin Tahir kızı İsmayılova

ADPÜ, Filoloji fakültesi, öğretmen

Email: nezrinismayilova011@gmail.com

Özet

Bu makalede Azerbaycan dilinde konuşma eylemleri ve iletişimde saygı/nezaket stratejilerinin pragmatik yönleri incelenmiştir. Araştırma, konuşma eylemleri ve saygı stratejilerinin iletişimin etkinliğini artırdığını, sosyal ilişkileri koruduğunu ve çatışmaların önlenmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Örnekler üzerinden olumlu ve olumsuz saygı stratejilerinin rolü ile direktiv, ekspressiv ve diğer konuşma eylemleri arasındaki etkileşim analiz edilmiştir. Araştırma, günlük konuşma söyleminin fonksiyonel ve sosyal boyutlarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan dili, konuşma eylemleri, pragmatik, saygı stratejileri, nezaket, günlük konuşma

Giriş. Nitq aktları danışıq prosesinin əsas praqmatik vahidlərindən biridir və ünsiyyətdə iştirakçıların qarşılıqlı münasibətini, sosial mövqelərini və hörmət-düzgünlük strategiyalarını ifadə etməyə imkan verir. Nitq aktlarının istifadəsi yalnız informasiya ötürmək məqsədi ilə məhdudlaşmır; onlar eyni zamanda emosional münasibətləri çatdırır, sosial vəziyyətləri tənzimləyir və konfliktlərin qarşısını almağa kömək edir. Azərbaycan dili zəngin leksik, qrammatik və praqmatik vasitələrə malikdir ki, bu da nitq aktlarının müxtəlif sosial kontekstlərdə fərqli formalarda ifadə olunmasına imkan verir.

Austin və Searle-in klassik nəzəriyyəsinə görə, nitq aktları beş əsas kateqoriyaya bölünür: informativ (məlumat ötürən), əmri (directive), vadə/övq verən (commissive), ifadə (expressive)

və sosial/deklarativ (declarative). Azərbaycan dilində bu kateqoriyalar gündəlik danışıqda müxtəlif formalarda müşahidə olunur.

İnformativ aktlar danışanın qarşı tərəfə məlumat vermək məqsədilə istifadə etdiyi ifadələrdir. Məsələn: "Mən bu gün bazara getdim" cümləsi yalnız bir hadisəni məlumatlandırır. Lakin bu tip ifadələr kontekstə görə əlavə emosional çalar da daşıya bilər: "Mən bu gün bazara getdim, amma çox yoruldum."

Direktiv aktlar qarşı tərəfdən müəyyən hərəkət tələb edir. Azərbaycan dilində bu aktlar həm birbaşa ("Pəncərəni aç"), həm də mənfi hörmət strategiyası ilə xahiş formasında ("Əgər imkanınız varsa, zəhmət olmasa, pəncərəni açarsınız") işlədilir. Qeyri-rəsmi ünsiyyətdə isə daha səmimi ifadələr istifadə olunur: "Əşi, bunu mənə verərsən?"

Kommisiv aktlar gələcəkdə müəyyən hərəkət vədi verir: "Sənə kömək edəcəyəm" və ya "Bu işi sabaha qədər bitirəcəyəm". Bu tip aktlar qarşı tərəfə danışanın öhdəliklərini və niyyətini göstərir və həm də sosial məsuliyyəti ifadə edir.

Ekspressiv aktlar danışanın emosional münasibətini çatdırır. Azərbaycan dilində bu, həm leksik vasitələrlə ("Çox xoşuma gəldi", "Mən çox məyus oldum"), həm də intonasiya ilə ifadə olunur. Ekspressiv aktlar ünsiyyətdə səmimiyyəti və qarşılıqlı emosional əlaqəni gücləndirir.

Sosial aktlar sosial vəziyyəti və ya münasibəti təsdiq edir. Məsələn: "Səni təbrik edirəm" cümləsi bir sosial hadisəni rəsmi şəkildə qeyd edir və eyni zamanda hörmət elementini ehtiva edir. Rəsmi kontekstdə declarative aktlar daha formal və strukturlaşdırılmış olur: "Sizə uğurlar arzulayırıq".

Hörmət və nəzakət strategiyaları nitq aktlarının işlənməsində mühüm rol oynayır. Brown və Levinson-in nəzəriyyəsinə əsasən, danışıqda hörmət və nəzakət strategiyaları iki əsas kateqoriyaya bölünür: mənfi hörmət (qarşı tərəfin şəxsi sərbəstliyinə hörmət) və müsbət hörmət (qarşı tərəfi təsdiqləmə və sosial yaxınlıq yaratma).

Mənfi hörmət strategiyası nümunəsi: "Əgər vaxtınız varsa, mənə kömək edə bilərsinizmi?" Bu ifadə qarşı tərəfi zorlamadan, sərbəstliyinə hörmət edərək xahiş edir. Müsbət hörmət strategiyası nümunəsi: "Siz həmişə çox bacarıqlısınız, bu işdə də sizə inanırıq." Bu ifadə həm təşviq edir, həm də sosial yaxınlıq yaradır.

Azərbaycan dilində hörmət və nəzakət strategiyaları yalnız söz seçimi ilə deyil, modal sözlər, müraciət formaları (siz, cənab, xanım), xahiş, təşəkkür və tərif ifadələri ilə ifadə olunur. Qeyri-rəsmi danışıqda isə yaxınlıq yaradan sözlər və ifadələr işlədilir: "canım", "dostum", "əşi". Bu, qarşı tərəflə səmimi münasibəti gücləndirir və sosial məsafəni azaldır.

Nitq aktları və hörmət/nəzakət strategiyaları bir-birini tamamlayır. Direktiv akt mənfi hörmət strategiyası ilə ifadə olunduqda qarşı tərəfə tələb deyil, xahiş kimi çatdırılır. Eyni zamanda ekspressiv aktlar müsbət hörmət strategiyası ilə birləşdirildikdə, danışanın həm emosional münasibəti, həm də sosial hörməti eyni anda ifadə olunur. Məsələn:

- "Zəhmət olmasa, mənə kömək edərdiniz?" – direktiv akt + mənfi hörmət
- "Siz həmişə çox bacarıqlısınız, bunu da mükəmməl edəcəksiniz" – ekspressiv akt + müsbət hörmət

Gündəlik danışıqda nitq aktları və hörmət/nəzakət strategiyaları sosial vəziyyətin, münasibətlərin və iştirakçıların yaş, status və yaxınlıq səviyyəsini nəzərə almağa imkan verir. Bu, qarşılıqlı anlaşmanı gücləndirir və konfliktlərin yaranma ehtimalını minimuma endirir.Nəticə

Nəticə etibarilə, Azərbaycan dilində nitq aktları və hörmət/nəzakət strategiyaları ünsiyyətin səmərəliliyini artıran əsas vasitələrdən biridir. Nitq aktlarının düzgün seçimi və hörmət

strategiyalarının istifadəsi qarşılıqlı anlaşmanı gücləndirir, sosial məsafəni qoruyur və konfliktlərin qarşısını alır. Gündəlik danışıqda həm rəsmi, həm də qeyri-rəsmi kontekstdə nitq aktlarının praqmatik rolu sosial münasibətlərin tənzimlənməsi üçün vacibdir.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Ahmadova, R. Azərbaycan dilində nitq aktlarının praqmatik aspektləri. Bakı: Elm, 2015.
2. Fətəliyeva, S. Gündəlik danışıqda hörmət və nəzakət strategiyaları. Bakı: Qanun, 2018.
3. Quliyeva, L. Azərbaycan dilində danışıq aktları və sosial ünsiyyət. Bakı: Təhsil, 2020.
4. Fowler, R. Linguistic Criticism. Oxford: Oxford University Press, 1996.
5. Levinson, S. C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
6. Mey, J. L. Pragmatics: An Introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.
7. Verschueren, J. Understanding Pragmatics. London: Arnold, 1999.
8. Yule, G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNİN NORMATİVLİYİ PROBLEMLƏRİ

ARZU KƏRİMOVA

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

ORCİD:0000-0002-2662-6015

ÖZET

MODERN AZERBAYCAN TÜRKÇESİNİN NORMATİFLİK SORUNLARI

Arzu Karimova

Makalede modern Azerbaycan Türkçesinin normatifliği ile ilgili güncel sorunlar

bilimsel-teorik ve pratik açılardan incelenmektedir. Küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, sosyal ağların yaygınlaşması, kitle iletişim araçlarının dil politikasındaki rolü ve eğitim sisteminde standartların uygulanması gibi faktörler dil normunu doğrudan etkilemektedir. Azerbaycan Türkçesi bağımsızlık döneminde devlet dili olarak işlevsel imkânlarını genişletmiş, toplumsal-siyasal, bilimsel, hukuki ve kültürel alanlarda öncü konuma yükselmiştir. Bu süreç, dilin normatif sisteminin daha da geliştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Normatiflik kavramı, edebî dilin sabit kurallar sistemi olarak tanımlanmakta ve

fonetik, leksik, morfolojik, sentaktik, imla ve üslup normlarını kapsamaktadır. Ancak günümüzde bu normların korunması ve uygulanması alanında birtakım güçlükler bulunmaktadır. Özellikle yabancı kökenli kelimelerin artması, konuşma dilinin yazılı iletişime etkisi, sosyal ağlarda standart dışı yazım biçimlerinin yayılması, imla ve telaffuz kurallarına uyulmaması, terminolojik sistemde tam bir birlik sağlanamaması normatiflik açısından dikkat çeken sorunlar arasındadır.

Makalede dil normu ile dilin gelişimi arasındaki karşılıklı ilişki de ele alınmaktadır. Normun statik değil, dinamik bir olgu olduğu ve zamanla yenilendiği belirtilmektedir. Ancak bu yenilenme bilimsel temellere dayanmalı, sistemlilik ve istikrar ilkelerini ihlal etmemelidir. Bu bağlamda edebî dil normlarının belirlenmesi ve korunmasında dil biliminin, özellikle Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası bünyesinde faaliyet gösteren bilimsel kurumların rolü özellikle vurgulanmaktadır.

Aynı zamanda normatiflik sorunlarının çözümünde eğitim kurumlarının, öğretmenlerin, kitle iletişim araçlarının ve devlet yapılarının faaliyeti büyük önem taşımaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası ve "Devlet Dili Hakkında" Kanun dil normlarının korunmasına hukuki güvence sağlamaktadır. Makalede normatiflik sorunlarının giderilmesi için kapsamlı bir yaklaşım, bilinçlendirme çalışmaları, ortak bir terminoloji politikası ve modern iletişim ortamına uyarlanmış bir dil stratejisinin hazırlanmasının gerekliliği temellendirilmektedir.

Araştırma sonucunda, modern Azerbaycan Türkçesinin normatifliği meselesinin yalnızca dilbilimsel bir sorun olmadığı, aynı zamanda millî-kültürel kimliğin korunmasıyla doğrudan bağlantılı stratejik bir mesele olduğu sonucuna varılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan Türkçesi, normatiflik, edebî dil, dil normu, imla, terminoloji, dil politikası, küreselleşme.

ABSTRACT

PROBLEMS OF NORMATIVITY IN THE MODERN AZERBAIJANI LANGUAGE

Arzu Karimova

The article analyzes current issues related to the normativity of the modern Azerbaijani language from scientific-theoretical and practical perspectives. Factors such as globalization, the rapid development of information and communication technologies, the widespread use of social networks, the role of mass media in language policy, and the implementation of standards within the education system directly influence language norms. During the period of independence, the Azerbaijani language has expanded its functional capacities as the state language and has attained a leading position in socio-political, scientific, legal, and cultural spheres. This process has made the further improvement of its normative system essential.

The concept of normativity is defined as the stable system of rules of the literary language and includes phonetic, lexical, morphological, syntactic, orthographic, and stylistic norms. However, in the contemporary period, a number of challenges arise in preserving and applying these norms. In particular, the increasing number of borrowed words, the influence of spoken language on written communication, the spread of non-standard writing forms on social media, non-compliance with spelling and pronunciation rules, and the lack of full consistency within the terminological system are regarded as problematic aspects of normativity.

The article also examines the interrelationship between language norms and language development. It is noted that norms are not static but dynamic phenomena that evolve over time. Nevertheless, such development should be grounded in scientific principles and must not violate the principles of systematicity and stability. In this respect, the role of linguistic science, especially the scientific institutions operating under the Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, is particularly emphasized in determining and preserving literary language norms.

At the same time, the activities of educational institutions, teachers, mass media, and state structures are of great importance in addressing issues of normativity. The Constitution of the Republic of Azerbaijan and the Law “On the State Language” provide legal guarantees for the protection of language norms. The article substantiates the necessity of a comprehensive approach, awareness-raising measures, a unified terminological policy, and the development of a language strategy adapted to the modern communicative environment in order to eliminate normativity problems.

The study concludes that the issue of normativity in the modern Azerbaijani language is not merely a linguistic problem but also a strategic matter directly connected with the preservation of national and cultural identity.

Keywords: Azerbaijani language, normativity, literary language, language norm, orthography, terminology, language policy, globalization.

MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNİN NORMATİVLİYİ PROBLEMLƏRİ

XÜLASƏ

Məqalədə müasir Azərbaycan dilinin normativliyi ilə bağlı aktual problemlər elmi-

nəzəri və praktik aspektlərdən təhlil olunur. Qloballaşma, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı, sosial şəbəkələrin geniş yayılması, kütləvi informasiya vasitələrinin dil siyasətində rolu və təhsil sistemində standartların tətbiqi kimi amillər dil normasına birbaşa təsir göstərir. Azərbaycan dili müstəqillik dövründə dövlət dili kimi funksional imkanlarını genişləndirmiş, ictimai-siyasi, elmi, hüquqi və mədəni sahələrdə aparıcı mövqeyə yüksəlmişdir. Bu proses dilin normativ sisteminin daha da təkmilləşdirilməsini zəruri etmişdir.

Normativlik anlayışı ədəbi dilin sabit qaydalar sistemi kimi müəyyən edilir və

fonetik, leksik, morfoloji, sintaktik, orfoqrafik və üslubi normaları əhatə edir. Lakin müasir dövrdə bu normaların qorunması və tətbiqi sahəsində bir sıra çətinliklər mövcuddur. Xüsusilə alınma sözlərin artması, danışıq dilinin yazılı ünsiyyətə təsiri, sosial şəbəkələrdə qeyri-standart yazı formalarının yayılması, orfoqrafiya və orfoepiya qaydalarına əməl edilməməsi, terminoloji sistemdə vahidliyin tam təmin olunmaması normativlik baxımından problemli məqamlar kimi diqqəti cəlb edir.

Məqalədə dil norması və dilin inkişafı arasındakı qarşılıqlı əlaqə də araşdırılır.

Qeyd olunur ki, norma statik deyil, dinamik hadisədir və zamanla yenilənir. Lakin bu yenilənmə elmi əsaslara söykənməli, sistemlilik və sabitlik prinsiplərini pozmamalıdır. Bu baxımdan ədəbi dil normalarının müəyyənləşdirilməsində və qorunmasında dilçilik elminin, xüsusilə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası nəzdində fəaliyyət göstərən elmi qurumların rolu xüsusi vurğulanır.

Eyni zamanda, normativlik problemlərinin həllində təhsil müəssisələrinin,

müəllimlərin, KİV-in və dövlət strukturlarının fəaliyyəti mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası və "Dövlət dili haqqında" qanun dil normalarının qorunmasına hüquqi təminat yaradır. Məqalədə normativlik problemlərinin aradan qaldırılması üçün kompleks yanaşma, maarifləndirmə tədbirləri, vahid terminoloji siyasət və müasir kommunikativ mühitə uyğunlaşdırılmış dil strategiyasının hazırlanması zərurəti əsaslandırılır.

Tədqiqat nəticəsində belə qənaətə gəlinir ki, müasir Azərbaycan dilinin

normativliyi məsələsi yalnız dilçilik problemi deyil, həm də milli-mədəni kimliyin qorunması ilə birbaşa bağlı olan strateji məsələdir.

Açar sözlər: Azərbaycan dili, normativlik, ədəbi dil, dil norması, orfoqrafiya,

terminologiya, dil siyasəti, qloballaşma.

Giriş. Dil hər bir xalqın milli kimliyinin, mədəni yaddaşının və ictimai şüurunun

əsas ifadə vasitəsidir. Azərbaycan dili əsrlər boyu zəngin inkişaf yolu keçmiş, müxtəlif ictimai-tarixi mərhələlərdə formalaşaraq müasir ədəbi dil səviyyəsinə yüksəlmişdir. Xüsusilə müstəqillik dövründə Azərbaycan dili dövlət dili statusu qazanaraq ictimai həyatın bütün sahələrində aparıcı rol oynamışdır.

Lakin ictimai-siyasi və texnoloji dəyişikliklər dilə də öz təsirini göstərmişdir.

Qloballaşma prosesi, beynəlxalq əlaqələrin genişlənməsi, xarici dillərin – xüsusilə ingilis və rus dillərinin təsiri, rəqəmsal kommunikasiya vasitələrinin artması dil sistemində müəyyən dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Bu dəyişikliklər normativlik məsələsini aktuallaşdırmışdır.

Normativlik ədəbi dilin sabit və qəbul olunmuş qaydalar sistemidir. Ədəbi dilin

normaları cəmiyyət tərəfindən qəbul edilir və ünsiyyət prosesində vahidliyi təmin edir. Əgər norma pozularsa, dilin funksional səmərəliliyi azalır, ünsiyyətdə anlaşılmazlıq yarana bilər. Buna görə də müasir Azərbaycan dilində normativlik problemlərinin öyrənilməsi elmi və praktik baxımdan mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Əsas hissə.1. Dil norması anlayışı və onun növləri. Dil norması – müəyyən dövrdə ədəbi dil üçün qəbul edilmiş və sabitləşmiş qaydalar sistemidir. Bu normalar aşağıdakı əsas sahələri əhatə edir:

–Fonetik və orfoepik normalar

–Leksik normalar

–Qrammatik (morfoloji və sintaktik) normalar

–Orfoqrafik normalar

–Üslubi normalar [1, 105]

Fonetik norma sözlərin düzgün tələffüzünü tənzimləyir. Müasir dövrdə televiziya və radio aparıcılarının nitqində müşahidə olunan tələffüz qüsurları orfoepik normaların pozulmasına səbəb olur.

Leksik normativlik sözlərin düzgün və yerində işlədilməsini tələb edir. Alınma sözlərin həddindən artıq istifadəsi və ya mövcud Azərbaycan sözlərinin unudulması leksik norma baxımından problem yaradır.

Qrammatik normalar dilin morfoloji və sintaktik quruluşunu tənzimləyir. Sosial şəbəkələrdə və qeyri-rəsmi yazışmalarda sintaktik natamamlıq və qrammatik uyğunsuzluqlar geniş yayılmışdır.

2. Qloballaşma və alınma sözlər problem. Qloballaşma dövründə xarici dillərdən alınmalar təbii prosesdir. Lakin bu proses nəzarətsiz olduqda ana dilinin daxili imkanları zəifləyə bilər. İngilis dilindən “menecer”, “brend”, “marketinq” kimi sözlərin geniş yayılması bəzən Azərbaycan qarşılıqlarının kölgədə qalmasına səbəb olur.

Terminoloji sistemin vahid prinsiplər əsasında formalaşdırılması bu problemin həllində mühüm rol oynayır. Elmi terminlərin Azərbaycan dilində düzgün qarşılıqlarının işlənməsi normativliyin qorunmasına xidmət edir.

3. Kütləvi informasiya vasitələri və sosial şəbəkələrdə dil. Müasir dövrdə KİV və sosial media dilin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Televiziya, radio və internet portallarında dil qaydalarına əməl olunmaması normativliyin zəifləməsinə səbəb olur. Sosial şəbəkələrdə abreviaturalar, qısaldılmış yazı formaları və danışıq üslubunun yazıya keçirilməsi ədəbi norma ilə ziddiyyət təşkil edir.

Lakin sosial media həm də dilin dinamik inkişaf mühiti kimi çıxış edir. Burada yaranan yeni sözlər və ifadələr müəyyən müddətdən sonra normaya çevrilə bilər. [2,71]

4. Təhsil sistemi və normativliyin qorunması. Dil normalarının qorunmasında məktəblərin və ali təhsil müəssisələrinin rolu əvəzsizdir. Azərbaycan dili dərslərində yalnız nəzəri biliklərin deyil, praktik nitq bacarıqlarının da formalaşdırılması vacibdir. Müəllimlərin ədəbi norma barədə sistemli maarifləndirmə aparması şagirdlərin düzgün nitq vərdişləri qazanmasına şərait yaradır.

Dərsliklərin və lüğətlərin mütəmadi yenilənməsi, orfoqrafiya qaydalarının müasir tələblərə uyğunlaşdırılması normativliyin möhkəmləndirilməsinə xidmət edir.

5. Normativlik və dilin inkişafı. Dil norması sabit olsa da, dəyişməz deyil. Zaman keçdikcə yeni sözlər yaranır, bəzi sözlər arxaikləşir. Bu baxımdan normativliklə inkişaf arasında balans qorunmalıdır. Həddindən artıq purizm dilin təbii inkişafını məhdudlaşdıra bilər, nəzarətsiz liberallıq isə normativ sabitliyi poza bilər. [3, 43]

Nəticə. Müasir Azərbaycan dilinin normativliyi məsələsi çoxşaxəli və aktual problemdir. Qloballaşma, texnoloji inkişaf və sosial dəyişikliklər dilə təsir göstərərək normativ sistemdə müəyyən çətinliklər yaradır. Lakin bu proseslər eyni zamanda dilin zənginləşməsinə və funksional imkanlarının genişlənməsinə də şərait yaradır.

Normativliyin qorunması üçün elmi əsaslandırılmış dil siyasəti, terminoloji vahidlik, təhsil sistemində keyfiyyətli tədris və KİV-də dilə məsuliyyətli yanaşma zəruridir. Dilin norma sistemi həm sabitliyi, həm də inkişafı təmin etməlidir.

Beləliklə, müasir Azərbaycan dilinin normativliyi yalnız dilçilik məsələsi deyil, milli mədəniyyətin və dövlətçilik ənənələrinin qorunması baxımından strateji əhəmiyyət kəsb edən bir sahədir.

Ədəbiyyat siyahısı

1.Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası. Bakı, 1995.

2.“Dövlət dili haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. Bakı, 2002.

3.Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti. Bakı, son nəşr.

4.Müasir Azərbaycan dili (I–IV cildlər). Bakı.

5.Dilçilik terminləri lüğəti. Bakı.

KİTABİ DƏDƏ QORQUDDA İNSAN TALEYİNİNİN ƏDƏBİ-BƏDİİ VƏ BİOSOSİAL TƏHLİLİ

Həsənova Amaliya Murad qızı

ORCID: 0000-0002-2196-3215

Biologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə. Türk xalqları folklorunda insan həyatı, insan taleyi çox dərin tədqiqatlarla ifadə olunur. İnsan taleyi öyrənilməsi mümkün olmayan, elmi-fəlsəi, digər tərəfdən metafiziki qanunlara tabe olan bir fenomendir. Bütün elmləri kitablardan oxuyub öyrənmək olar. Amma həyat elmi həyatın özündən başqa heç bir kitabdan lazım olan səviyyədə öyrənilə bilməz. Marketinq psixologiya kitabları yazır ki, pozitiv düşüncə insanın həyatını müsbət tərəfə dəyişir. Nə qədər pozitiv düşünsək belə, insan həyatında ağır xəstəlilklər və acı ayrılıqlar qaçılmazdır. Ancaq özünü, hadisələrə qarşı münasibətini dəyişə bilərsən. Bu belədir. Sunamilər, zəlzələlər müharibələr bizim nə istədiyimiz soruşmadan gəlir. Insan taleyi çox mürəkkəbdir. Kainatın bütün sirrləri insanın özündə birləşib. Filosofların, peyğəmbərlərin insana ilk məsləhəti belə olub ”Özünü tanı, özünü tanısan səndə nələrin olduğunu kəşf etsən, bütün qapılar üzünə açılacaq”.

Kitabi Dədə Qorqud doğrudan da sirli-sehirlidir, bu sirli-sehirli boylar müasir dünyada öz təsdiqini tapır. Çünki, Kitabi Dədə Qorqud türk dünyası xalqlarının “nəsil ağacı”dır, desək tam düz nöqtəyə düşmüşük, deyə bilərik. Əsəri oxuyarkən istər-istəməz təbii insan qruplarının qarşılıqlı əlaqələrini, davranış xüsusiyyətlərini, qohumluq prosesini, həyat tərzini, bioloji xüsusiyyətlərini araşdırmağa çalışırsan. İnsan həyatı haqqında elm kimi Kitabi Dədə Qorqud insanlığın filogeniyasını, təkamül prosesini və onun səbəblərini, təkamülün biokimyasını, təkamül genetikasını açıb göstərir.

Açar sözlər: Kitabi Dədə Qorqud, türk xalqları folkloru, metafizika qanunları, insan taleyi, nəsil ağacı, insanlığın filogeniyası

GİRİŞ

Hər bir insan yaxşı yaşamaq istəyir və əlinə düşən fürsətdən maksimum istifadə etməyə çalışır. Realizm nöqteyi-nəzərindən hər bir insan öz əməyindən bəhrələnir. Amma metafizika qanunlarına görə ilahi yardım insan amilindən müqayisəolunmaz dərəcədə güclüdür. Hər şeyi həll edən ilahi yardımın qüdrətidir. Burada da qeyd edilməlidir ki, həm insanın öz zəhməti, həm də ilahi qüvvənin yardımı birlikdə hər şeyə nail olmağa zəmanət verir. “Səndən hərəkət, məndən bərəkət” tam mənasında bu fikri əhatə edir (vallah bu da çox vaxt bəs eləmir desəm məni bağışlayın, bu şans məsələsi çox qəlizdir). Biz dua edirik, arzulayırıq, sonra da səbr eləyib gözləyirik. Amma illər keçsə də, istəyimizdən əsər əlamət yoxdur. Arzularımız isə arzu olaraq qalır. Səhvimiz hardadır? Ümumiyyətlə, bəxt deyilən bir şey varmı? Bəxt və tale proseslərinin olması həqiqətdirmi və mənası nədir? Ağ və ya qara bəxt mövcuddurmu, mövcuddursa bu bölgü nəyə əsaslanır? Əgər bu bölgü allahın hökmü ilə aparılırsa niyə böyük din alimləri “allah,

bizimlə ədalətinə görə davran, taleyimizi dəyişdir" kimi dualar edirlər? Allah insanın taleyini dəyişdirirmi, yoxsa insanın özünə belə bir imkan verir?

"Oğulluları ağ otağa, qızluyı qızıl otağa, oğlı-qızı olmıyanı qara otağa qondurun". "Oğlı-qızı olmayana allah-təala qarğıyıbdır, biz dəxi qarğarız" [1]. Məncə izahata ehtiyac yoxdur… Mən də ömür boyu düşünürəm, niyə quzu ceyran çaqqala yem olur…

"Qardaşlu yigitlər qalqar-qopar olur". Sizin izahatınızda bu cümlə "qardaşı olan igid daha hünərlidir, daha cəsurdur, qardaşsızda isə bu keyfiyyətlər yoxdur" deyə öz əksini tapmışdır. Bu cümlələr Kitabi Dədə Qorqudda yazılıb [2].

Dədə Qorquddakı "könüldaş" – səsi minilliklərdən gələn könüldaş, qandaş (atabir qardaş), qoldaş (dost), yerdaş (həmyerli) kimi sözlərdə tariximiz, psixologiyamız, etnoqrafiyamız, ruhumuz yaşayır". Demək istəyirəm ki, dünyanın sirri var, bu sirli-sehirli kitabda çox müəmmalara cavab tapmaq mümkündür. "Cüt sərçə tək aslandan yaxşıdır" deyimini yada salsaq, "tək əldən səs çıxmaz" atalar sözünü də təsdiq etmiş olarıq.

"Oğul dəxi neyləsün, baba ölüb mal qalmasa". Kitabi Dədə Qorqudda yazılan bu sözlər dünya tarixində də qalan mirasın insanın gələcəyini təmin etməsini təsdiqləyir. Kitabi Dədə Qorqudda doğrudan da sirli-sehirlidir, siz bu sirli-sehirli boylar müasir dünyada öz təsdiqini tapır. Çünki, Kitabi Dədə Qorqud türk dünyası xalqlarının "nəsil ağacı"dır, desək tam düz nöqtəyə düşmüşük, deyə bilərik. Əsəri oxuyarkən istər-istəməz təbii insan qruplarının qarşılıqlı əlaqələrini, davranış xüsusiyyətlərini, qohumluq prosesini, həyat tərzini, bioloji xüsusiyyətlərini araşdırmağa çalışırsan.

MATERİAL VƏ METODLAR

İnsan həyatı haqqında elm kimi Kitabi Dədə Qorqud insanlığın filogeniyasını, təkamül prosesini və onun səbəblərini, təkamülün biokimyasını, təkamül genetikasını açıb göstərir. Əsərin təhlili nəticəsində;

1)insan populyasiyasının növlərə ayrılması;

2)insanın ətrafda yaşayan digər insanlarla birləşməsi;

3)digər təriqətlərdən olan insanlarla birləşmə nəticəsində yaranan qohumluq əlaqələrinin təyin edilməsi;

4)birləşmədən sonra belə yaşayış ərazilərinin sərhədlərinin dəqiqləşdirilməsi;

5)yaşam prosesində insanların dərəcələrə ayrılması və növlərarası ierarxiya (yuxarıdan aşağı hakimiyyət, daha aydın desək, dövlətçilik) prosesinə ciddi riayət olunması məsələləri tam aydınlığı ilə izah olunur. Əsərdə göstərildiyinə görə qohumluq nə qədər yaxın olsa belə, arada olan ziddiyyətlər bağışlanmır, insan oğlunun öz əqidəsinə sadiq qalma məsələsi önə çəkilir.

NƏTİCƏLƏR VƏ ONLARIN MÜZAKİRƏSİ

Hər bir insan ömrü boyu enişli-yoxuşlu həyat yollarından keçir. Bu düşüncələrin insan həyatında rolu barədə məlumatı olan hər kəs müvəffəqiyyət və uğursuzluğun nə üçün ancaq müəyyən insanların həyatını izlədiyini bilmək istəyir. Bəzən uğursuzluq yaxşı adamların həyatını pis adamlara nisbətən daha çox zəhərləyir, bunun niyə belə olduğunu anlamağa çalışan insan düşünür, çırpınır, bir çıxış yolu, bir işıq ucu tapmağa çalışır. Bizim hər birimiz ətrafında yaxşı tanıdığı, müsbət cəhətləri az olan bir insanın çox xoşbəxt olduğunu gördükdə həyatda ədalətin olmaması qənaətinə gəlirik. Bəzən isə bunun tam əksini müşahidə edirik. Mən də bunun nə üçün belə olduğunu öyrənmək, heç olmasa

bir qədər aydınlıq gətirmək üçün ömrümün 40 ilini bu məsələnin tədqiqinə həsr etmişəm. Öyrəndiklərimi yekunlaşdıraraq belə qənaətə gəldim ki, bu məsələni tam öyrənmək mümkün deyil. Nəhayət dünyada mövcud olan fiziki qanunlara əsaslanmaqla və metafizikanın qanunlarını qəbul etməklə insan xoşbəxtliyinin nə üçün hamıya eyni cür qismət olmaması fenomenini anlaya bildiyim səviyyədə təhlil etməyə çalışmışam (daha doğrusu məcbur olmuşam).

İnsan uzun müddət nə isə ürəklə axtaranda sonda nə isə tapır. Buna inanaraq, mən də nə isə qənaətbəxş bir cavab tapacağıma inanıram. Bilmirəm, siz allahın insanı xoşbəxt olmaq üçün yaratdığına nə dərəcədə inanırsınız, düzünü deyim ki, mən buna o qədər də inanmıram. Amma din alimlərinin, bütün dünya dinlərinin yaradanın insanı xoşbəxt etmək üçün ona tale azadlığı verdiyini hər gün eşidirik. Bunun belə olduğuna şübhə etmək həm asan, həm də çətindir. Metro eskalatorunda asanlıqla yerin altından yerin üstünə çıxan insanları görürsünüz. Bəzən eskalator dayananda, yerin üstünə eskalatorun pillələrini çətinliklə çıxırsan. Yəqin bunu da görmüsünüz. İnsan həyatı da belədir. Bəzən tale yolunu eskalatorda gedən kimi asanlıqla gedirsən, bəzən də tale yolu dolaşır, yolu zülümlə gedirsən [3].

Dünya elmləri, xüsusən, psixogenetika və psixologiya elmləri daim axtarışdadır, bəxt varmı, əsas hesab oluna bilərmi, yoxsa bütün bu hadisələr ağılla idarə olunur və oluna bilər?

Bütün bu suallara cavab tapmaq əslində çox çətindir, əgər hər şeyin elmi əsası var deyiriksə, bu suallara cavab vermək üçün metafizika elminin dəyərlərinə əsaslanmadan cavab tapmaq mümkün deyil.

Fəlsəfə elminə görə baş verən hər bir hadisənin səbəbi var. Bu hadisələr insanın taleyini alt-üst etsə belə, heç bir günahı olmadan insan dünyanın ən ədalətsiz hadisələri ilə qarşılaşa bilər. Bununla belə, bu hadisələrin mütləq bir səbəbi olduğu göstərilir. Yaxşı yaşamaq istəyi insanın bəxt hadisəsinin səbəblərini öyrənmək istəyindən doğur.

İnsanın alın yazısı barədə düşüncələr dünya qədər yaşa malikdir. Alın yazısına görə bütün müvəffəqiyyətlər insanın çalışmağı ilə bərabər allahın iradəsi ilə baş verir. Cəmiyyətdə insanlar arasında fərqlərin sirri də elə bundadır. Bu zaman insanların istedad və qabiliyyətləri də böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu qabiliyyətlərin də öz növbəsində allah tərəfindən verildiyi məlumdur. Bütün bunlar məlumdursa bəs onda bəxt-tale insan həyatında hansı yeri tutur?

Bəxtin gətirməsi və ya gətirməməsi hadisəsinin səbəblərinin məchul olduğunu nəzərə alsaq, fəlsəfə elminə görə bunu izah etmək mümkün deyil. Amma metafizika qanunlarına görə səbəb görünməyə bilər, görünməsə belə haradasa tale adlı görünməyən qüvvənin daxilindədir.

Bəxt və ya şans barədə bir yazını diqqətinizə çatdırmaq istəyirəm:"Şans fransız sözü olub fürsət mənasını daşıyır. Xoşbəxtlik və bədbəxtlik hiss olaraq insanın özündən asılı olan bir şeydir. Əgər biz şəxs özünün şanssız olduğunu tam qətiyyətlə qəbul etsə və bunu özünə təlqin etsə təbii ki, bütün işlər onun təfəkkürünə uyğun surətdə baş verəcəkdir. Şans xalq arasında alın yazısı, allahın istəyi kimi də təbliğ olunur. Əgər kiminsə ticarətdə (və ya başqa sahədə) bazarı yaxşıdırsa, daim işləri uğurla irəli gedirsə, deyirlər "şansı var". Bu fenomenin aydınlaşması üçün məsələni daha geniş surətdə nəzərdən keçirmək lazım gəlir. Yəni fərdin zahiri fəaliyyətlərindən başqa onun psixoloji və fiziki xüsusiyyətlərini yoxlamaq, hətta nəslinin kimliyini araşdırmaq lazımdır. Əgər şans sözü bizim bütün hadisələri deyilən kimi əhatə edirsə onu qəbul etmək olar".

Hər bir işi həll etmək üçün vaxt, pul və insan əməyi tələb olunur. Ekonomik qanunlara əsasən vaxt az olduqca köməkçi resurslar – insan amili və pul daha çox tələb olunur. Bu öz növbəsində kompensasiya qanunudur. İnsan taleyi çoxşaxəli olduğundan bəxtin birtərəfli gətirməyi onu qane etmir, insan hərtərəfli təmin olunmalıdır**.** Əks təqdirdə tale insanı qane etmir və insan özünü xoşbəxt hesab edə bilmir. Əgər karyera insanı qane edirsə və bu insan şəxsi həyatda

tənhadırsa bu atrıq xoşbəxt tale deyil. Nə qədər realist olsaq da, inkar etmək mümkün deyil:tale deyilən hadisənin bir tərəfi mütləq məchula söykənir, bəzən insan öz həyatında baş verən hadisələrin səbəbini aydınlaşdıra bilmir. Burada bəxtin üzünə gülməsi, axtardığını tapmaq, həyatının səni qane etməsi mühüm hesab olunur. Əgər intensiv surətdə həyatından razılıq hissi yoxdursa bu normal hal deyil. Karyera, şəxsi həyat, maddi təminat balansı dolu deyilsə, bu həyat kəsirlidir [4].

Təmin olunmuş həyatı qazanmaq üçün iki əsas amil mövcuddur:1)fərdin özündən asılı olan aktiv surətdə fürsətləri qaçırmamaq fəaliyyəti, 2)fərdin özündən asılı olmayan xarici amillər – tale faktoru.

İ.Kantın düşüncələrinə görə xoşbəxtliyin iki əsas arqumenti vardır: 1)xoşbəxtliyi hər kəs həyatda ən yüksək dərəcəli səadət kimi qəbul etsə də, onu hamı eyni səviyyədə başa düşmür. Xoşbəxtlik subyektiv hiss olduğundan ümumi əlamətləri daşıyan norma ola bilməz. 2)xoşbəxtlik illüziyadır, onun təbiəti məlum deyil, insan hər istədiyini almasa, bu hiss davamlı olmur.

Əslində insanın bəxtindən razı qalması birbaşa xoşbəxtlik hissi ilə bağlıdır. Tale insanın insanlıq missiyasını təyin etdiyi üçün, insan bütün varlığı ilə öz məişət həyatından razı qalmalıdır. Bəxtin gətirməsi hələ Epikur dövründə allahların himayə etdiyi insanlarda müşahidə olunduğu barədə tarixi qeydlər vardır. Müharibədə qalib gəlmək, yaxşı məhsul götürmək birbaşa bəxtlə əlaqələndirilirdi.

İnsanın xoşbəxtliyi ətrafının xoşbəxtliyindən birbaşa asılıdır deyərkən, biz övladı xoşbəxt olmayan ananın, bacı-qardaşı xoşbəxt olmayan insanların bir tərəfdən mütləq dərd çəkdiyini qeyd etmək istəyirik. Əgər iş yerində ədalət prinsipləri tapdanırsa, bu iş yerində insan özünü rahat hiss etmir. Hər dəfə bəxti gətirməyən, istədiyini əldə etmək yolunda mübarizədə məğlub olan insan həyata inamını itirir, ruhən yorğun olur.

İnsan öz əməlləri ilə taleyini dəyişdirə bilər. Bu barədə müxətlif fikirlərin mövcudluğu çoxdan məlumdur. Yer üzərində öz missiyasını başa düşmək insanı daxilən dəyişdirir. Özünəkömək psixologiyası hər bir problemin xarici aləmdə deyil, insanın daxilində olduğunu qeyd edir. Bütün dövrlərdə çətinliyə düşmüş (maddi və mənəvi tərəfdən) insanlara müxtəlif yollarla kömək edən insanlar olmuşdur. Bu kömək dualarla, magiya üsulları ilə, elmi yollarla həyata keçirilmişdir. Şahlar döyüşdə orduları qalib gəlməsi üçün əsgərlərini ruhlandırırmış.

Alt şüurda toplanmış mənfi emosiyaların, acı xatirələrin silinməsi çox vacibdir. Keçmişin ağır yükündən azad olmaq üçün metafikik elmlər vardır. Bu elmlərə görə “dünya məndən başlanır” [4].

Heç bir insan oğluna keçmişini geriyə qaytarmaq nəsib olmamışdır. Amma gələcəyə təsir etmək bir çox hallarda insanın özündən asılıdır.

NƏTİCƏ

40 ildən artıqdır ki, müxtəlif insanların həyatını müşahidə edib, onların psixoloji portretlərini öyrənmişəm, onların həyatında baş verən hadisələrin səbəb və nəticələrini biososial və antroploji təhlil etmişəm. Bütün bu tədqiqatlarda əsas göstəriciləri araşdırıb bir ümumi parametr tapmaq istədim. Nəticədə hər bir insanın taleyinin və həyat yolunun fərqli olduğunu nəzərə alaraq, dünyada qəbul olunan və məqalədə qeyd edilən parametri əsas hesab edirəm. Eyni zamanda, dünya folklorunda insanın taleyinin mövcud vəziyyəti və dəyişməsi prosesi ciddi tədqiqatlar tələb edir və nisbətən mümkünlüyü də qəbul edilir.

İnsanın həyatını dəyişdirə bilməsi üçün xüsusi biliklər tələb olunur. Bu biliklərin öyrənilməsi vacib olsa da, əsas məsələ onları həyata keçirmək bacarığının olmasıdır. Bilik insanın sadəcə potensial gücüdür, bu gücün istənilən istiqamətə yönəldilməsi böyük istedad və məharət tələb edir. Böyük Nizami "qüvvət bilikdədir, başqa cür heç kəs, heç kəsə üstünlük eyləyə bilməz" deyərkən insan oğlunun biliksiz heç bir dəyərinin olmadığını demək istəyib. Bilik deyərkən hər hansı bir şəraitdə vəziyyətdən müvəffəqiyyətlə çıxmaq bacarığı nəzərdə tutulur. Hər halda həyat bunun belə olduğunu təsdiq edir. Biliyin həyatda istifadə olunması qabiliyyəti isə təəssüf ki, hər kəsə verilmir. Bu fikri qeyd etmişəm, bir daha qeyd edirəm. Elə dərin və hərtərəfli məlumatlı insanlar var ki, onlarla danışanda mat qalırsan ki, bu biliyə sahib olan adam ehtiyac içində yaşayır. Lakin, adını düz yaza bilməyən bir adam isə ayda bir bahalı maşın dəyişir, qalan işləri də yağ kimi gedir. Daşdan pul çıxarır, burdan girib Amerikadan çıxır.

Ağıl insana ona görə verilib ki, özünü, öz həyatını idarə etsin. Sofokl demidir ki, ağıl insan xoşbəxtliyinin əsas şərtidir. Gənc yaşlarda özünə uyğun olmayan birinə aşiq olub həyatını qurban verən insan sonralar bunun ağrısını çəkməyə məhkum olur. Məhəbbət çox qarışıq hissdir, bəzən ən ağıllı insan ən dəyərsiz birini onun dəyərsiz olduğunu bilərək sevə bilər. Məhəbbət hissdir, dünyanın sonu deyil, bəzən izsiz sönüb gedir, bəzən də özündən sonra dərin yaralar qoyur.

Ktabi Dədə Qorqud dastanında insanın tarixi, mənşəyi, türkün tarixi, etnoqrafiyası, etik və estetik görüşləri insan idrakının, insan təfəkkürünün dərin təsəvvürləri yaşayır. Buna görə də hələ də dərin tədqiqatlar aparılmalı və yeni insanla müqayisə edilməlidir.

Ədəbiyyat

1.Ə. TANRIVERDİ, «Kitabi-Dədə Qorqud»un söz dünyası, Bakı — 2006.

2.Tanrıverdiyev Ə. «Kitabi-Dədə Qorqud»un obrazlı dili. Bakı — 2006.

3.A.M.Həsənova, R.A.Rüstəmli, Müasir təbiətşünaslığın sosial-sinergetik konsepsiyaları., Bakı, ADPU nəşriyyatı, 2021. Səh.122-26.

4.Penrose R. Novy um korolya: O kompyuterakh, myshlenii i zakonakh fiziki [The Emperor's New Mind: Concerning Computers, Minds and the Laws of Physics]. Moscow: Editorial URSS; 2003 (In Russ.).

LITERARY AND BIOSOCIAL ANALYSIS OF HUMAN DESTINY IN THE BOOK "KITABI DEDE GORGUD"

In the folklore of Turkic peoples, human life and destiny are expressed through deep exploration. Human destiny is an unfathomable phenomenon that obeys scientific and philosophical laws on the one hand, and metaphysical laws on the other. All sciences can be read and studied in books. But the science of life cannot be studied at the necessary level from any book except life itself. Books on marketing psychology say that positive thinking changes a person's life in a positive direction. No matter how positively we think, serious illnesses and painful separations are inevitable in human life. However, you can change yourself and your attitude towards events. That's how it is. Tsunamis, earthquakes, and wars come without asking what we want. Human destiny is very complex. All the secrets of the universe are contained within man. The first advice of philosophers and prophets to man was: "Know yourself, if you know yourself, discover what is inside you, all doors will open before you."

Dede Gorkut's book is truly mysterious and magical, and these mysterious and magical stories find confirmation in the modern world. Because if we say that Kitabi Dede Gorgud is the

“genealogical tree” of the peoples of the Turkic world, then we can say that we have come to the right conclusion. Reading this work, you inevitably try to explore the relationships, behavioral characteristics, kinship processes, lifestyles, and biological characteristics of natural human groups. As a science of human life, Kitabi Dede Gorgud reveals the phylogeny of humanity, the evolutionary process and its causes, the biochemistry of evolution, and evolutionary genetics.

Keywords: Kitabi Dede Gorgud, folklore of the turkic peoples, laws of metaphysics, human destiny, genealogical tree, phylogeny of humanity.

Резюме

ЛИТЕРАТУРНЫЙ И БИОСОЦИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУДЬБЫ В КНИГЕ «КИТАБИ ДЕДЕ ГОРГУД»

В фольклоре тюркских народов человеческая жизнь и судьба человека выражаются через глубокое исследование. Судьба человека — это неизучаемое явление, подчиняющееся научно-философским и, с другой стороны, метафизическим законам. Все науки можно читать и изучать по книгам. Но науку о жизни нельзя изучить на необходимом уровне ни по какой книге, кроме самой жизни. Книги по маркетинговой психологии пишут, что позитивное мышление меняет жизнь человека в позитивном направлении. Как бы позитивно мы ни мыслили, серьезные болезни и болезненные расставания неизбежны в человеческой жизни. Однако вы можете изменить себя и свое отношение к событиям. Так оно и есть. Цунами, землетрясения, войны приходят, не спрашивая, чего мы хотим. Судьба человека очень сложна. Все тайны Вселенной заключены в человеке. Первый совет философов и пророков человеку был: «Познай себя, если ты познаешь себя, открой то, что внутри тебя, все двери откроются перед тобой».

Книга Деде Горкута поистине таинственна и волшебна, эти таинственные и волшебные истории находят свое подтверждение в современном мире. Потому что, если мы скажем, что «Китаби Деде Горгуд» — это «генеалогическое древо» народов тюркского мира, то мы можем сказать, что подошли к правильной точке. Читая это произведение, вы неизбежно пытаетесь исследовать взаимоотношения, поведенческие особенности, процесс родства, образ жизни, биологические характеристики естественных человеческих групп. Как наука о человеческой жизни, «Китаби Деде Горгуд» раскрывает филогению человечества, эволюционный процесс и его причины, биохимию эволюции и эволюционную генетику.

Ключевые слова: Китаби Деде Горгуд, фольклор тюркских народов, законы метафизики, судьба человека, генеалогическое древо, филогения человечества.

TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL ROLE OF THE TEACHER IN MODERN HIGHER EDUCATION

MÜASİR ALİ TƏHSİLDƏ MÜƏLLİMİN PEŞƏKAR ROLUNUN TRANSFORMASİYASI

Gular NURİYEVA

Akademik Həsən Əliyev küçəsi 104, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ümumi pedaqoji bölümü, öğretmen

ORCİD: 0009-0001-3926-480X

Özet

Müasir ali təhsil rəqəmsallaşma, qloballaşma və tələbəyə yönəlmiş təlim modelinə keçidlə bağlı dərin dəyişikliklərə məruz qalır. Bu şəraitdə müəllimin peşəkar rolu əhəmiyyətli dərəcədə transformasiyaya uğrayır: onlar artıq yalnız bilik mənbəyi deyil, təhsil mühitinin təşkilatçısı, mentor və təlim prosesinin fasilitatorudurlar.

Ənənəvi olaraq, universitet müəllimləri elmi məlumatların ötürücüləri kimi çıxış edir, mühazirələr vasitəsilə mövzunun sistemli təqdimatını təmin edir və materialın mənimsənilməsinə nəzarət edirdilər. Əsas diqqət akademik dəqiqliyə, intizam məntiqinə və müəllimin bilik daşıyıcısı kimi nüfuzuna yönəlmişdi. Lakin informasiya texnologiyalarının inkişafı və təhsil resurslarına sərbəst çıxış müəllim və tələbə arasında qarşılıqlı əlaqənin təbiətini dəyişdirib. Bu gün tələbələr müstəqil şəkildə məlumat əldə edə bilirlər, buna görə də müəllimin əsas vəzifəsi artıq hazır biliklərin ötürülməsi deyil, tələbələrdə analitik bacarıqların, tənqidi düşüncənin və müstəqil problem həll etmə bacarıqlarının inkişaf etdirilməsidir.

Peşəkar rolun bu transformasiyasının ən vacib aspektlərindən biri təlim fasilitatoru roluna keçiddir. Müəllimlər təhsil vəziyyətlərini dizayn edir, müzakirələr, qrup layihələri və tələbə tədqiqat fəaliyyətləri təşkil edirlər. Onlar təhsil dialoqunu idarə edir, sinifdə fəal iştirakı və əməkdaşlığı təşviq edirlər. Bu yanaşma sürətlə dəyişən əmək bazarında tələb olunan kommunikativ və metakognitiv bacarıqların inkişafını təşviq edir. Təhsilin rəqəmsallaşdırılması müəllimlərin peşəkar məsuliyyətlərini də əhəmiyyətli dərəcədə genişləndirir. Onlayn platformaların, qarışıq təlimin və rəqəmsal vasitələrin istifadəsi yeni səriştələr tələb edir: rəqəmsal pedaqogika, media savadlılığı və texnologiyanı təhsil prosesinə inteqrasiya etmək bacarığı. Müəllimlər ənənəvi akademik dəyərləri innovativ tədris metodları ilə birləşdirən təhsil təcrübələrinin dizaynerlərinə çevrilirlər. Bundan əlavə, refleksiv müəllimin əhəmiyyəti artır. Müasir müəllimlər öz təcrübələrini təhlil edir, tədris metodlarını tələbələrin fərdi ehtiyaclarına uyğunlaşdırır və peşəkar icmalarda fəal iştirak edirlər. Bu, davamlı peşəkar inkişafa və təhsil keyfiyyətinin yaxşılaşmasına kömək edir. Beləliklə, müasir ali təhsildə müəllim rolunun transformasiyası "müəllim bilik mərkəzi kimi" modelindən "müəllim öyrənmə tərəfdaşı kimi" modelinə keçidi əks etdirir. Akademik ənənənin və innovativ pedaqoji yanaşmaların birləşməsi XXI əsrin tələblərinə cavab verən çevik və effektiv təhsil mühitinin yaradılmasına imkan verir.

Açar sözlər: müəllimin peşəkar rolu, ali təhsil, rəqəmsal pedaqogika, tələbəyə yönəlmiş təlim, təhsil innovasiyaları.

Abstract

Modern higher education is undergoing profound changes driven by digitalization, globalization, and the transition to a student-centered learning model. Under these conditions, the professional role of the teacher is undergoing significant transformation: they are no longer solely a source of knowledge but rather an organizer of the educational environment, a mentor, and a facilitator of the learning process.

Traditionally, university teachers served as transmitters of scientific information, ensuring a systematic presentation of the subject through lectures and monitoring the assimilation of the material. The primary focus was on academic rigor, disciplinary logic, and the teacher's authority as a bearer of knowledge. However, the development of information technology and free access to educational resources have changed the nature of the interaction between teacher and student. Today, students are able to independently acquire information, so the key task of the teacher is no longer the transmission of ready-made knowledge, but rather the development of analytical skills, critical thinking, and independent problem-solving skills in students.

One of the most important aspects of this transformation of the professional role is the transition to the role of learning facilitator. Teachers design educational situations, organize discussions, group projects, and student research activities. They moderate educational dialogue, encouraging active participation and collaboration in the classroom. This approach promotes the development of communicative and metacognitive skills, which are in demand in a rapidly changing labor market.

The digitalization of education also significantly expands the professional responsibilities of teachers. The use of online platforms, blended learning, and digital tools requires new competencies: digital pedagogy, media literacy, and the ability to integrate technology into the educational process. Teachers become designers of educational experiences that combine traditional academic values with innovative teaching methods.

Furthermore, the importance of a reflective teacher is growing. Modern teachers analyze their own practice, adapt teaching methods to the individual needs of students, and actively participate in professional communities. This contributes to continuous professional development and improved educational quality.

Thus, the transformation of the teacher's role in modern higher education reflects the shift from the “teacher as knowledge center” model to the “teacher as learning partner” model. The combination of academic tradition and innovative pedagogical approaches allows for the creation of a flexible and effective educational environment that meets the demands of the 21st century.

Keywords: professional role of the teacher, higher education, digital pedagogy, student-centered learning, educational innovations.

THE PROBLEM OF OBJECTIVITY AND RELIABILITY OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

ALİ TƏHSİLDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏNİN OBYEKTİVLİYİ VƏ ETİBARLILIĞI PROBLEMİ

Gular NURİYEVA

Akademik Həsən Əliyev küçəsi 104, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ümumi pedaqoji bölümü, öğretmen

ORCİD: 0009-0001-3926-480X

Özet

Ali təhsildə təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi təhsil prosesinin əsas komponentlərindən biridir, çünki o, təkcə tələbələrin akademik nailiyyətlərinə deyil, həm də ixtisas hazırlığının ümumi keyfiyyətinə təsir göstərir. Təhsilin modernləşdirilməsi kontekstində qiymətləndirmənin obyektivliyi və etibarlılığı məsələsi xüsusilə aktualdır, çünki tələbələrin təhsil sisteminə inamı və müəllim heyətinin tədrisinin effektivliyi qiymətləndirmə prosedurlarının ədalətliliyindən asılıdır.

Qiymətləndirmənin obyektivliyi qiymətlər verilərkən subyektiv amillərin minimuma endirilməsini tələb edir. Lakin, praktikada nəticələrə müəllimin şəxsi gözləntiləri, qiymətləndirmə meyarlarındakı fərqlər və qeyri-müəyyən tapşırıqlar təsir göstərə bilər. Aydın meyarların və şəffaf standartların olmaması tələbələrin qiymətləndirmələri ədalətsiz kimi qəbul etməsinə səbəb olur ki, bu da onların motivasiyasını və akademik iştirakını azaldır. Buna görə də, obyektivliyin artırılmasının ən vacib şərtlərindən biri ətraflı rubrikaların, vahid meyarların və standartlaşdırılmış bilik qiymətləndirmə prosedurlarının hazırlanmasıdır.

Qiymətləndirmənin etibarlılığı təkrarlanan ölçmələr zamanı nəticələrin sabitliyi ilə əlaqələndirilir. Əgər fərqli müəllimlər eyni tapşırığı fərqli qiymətləndirirsə və ya eyni tələbə oxşar şərtlər altında fərqli nəticələr əldə edirsə, bu, qiymətləndirmə sisteminin aşağı etibarlılığını göstərir. Bu problemi həll etmək üçün universitetlər getdikcə daha çox birləşdirilmiş qiymətləndirmə metodlarından istifadə edirlər: yazılı tapşırıqlar, layihələr, portfoliolar, rəqəmsal testlər və formativ qiymətləndirmə. Birdən çox vasitədən istifadə tələbə nailiyyətlərinə daha vahid baxış yaratmağa imkan verir və təsadüfi amillərin təsirini azaldır.

Müasir pedaqoji yanaşmalar da qiymətləndirmə prosesində şəffaflığın vacibliyini vurğulayır. Tələbələr təlim məqsədlərini, qiymətləndirmə meyarlarını və gözlənilən nəticələri başa düşməlidirlər. Rəy, özünüqiymətləndirmə və həmyaşıdların qiymətləndirilməsi akademik məsuliyyəti artırır və qiymətləndirmə prosedurlarına inamı artırır. Rəqəmsal təhsil platformaları bəzi qiymətləndirmə proseslərinin avtomatlaşdırılmasına imkan verir, subyektiv səhvlər riskini azaldır və nəticələrin dəqiqliyini artırır.

Texnologiyaların və metodologiyaların inkişafına baxmayaraq, qiymətləndirmənin obyektivliyi və etibarlılığı məsələsi aktual olaraq qalır, çünki bu, yalnız instrumental dəyişiklikləri deyil, həm də pedaqoji düşüncədə transformasiyanı tələb edir. Müəllimlər akademik dəqiqliyi humanist yanaşma ilə birləşdirərək standartlaşdırma və tələbələrə fərdi yanaşma arasında tarazlığı təmin etməlidirlər.

Beləliklə, ali təhsildə qiymətləndirmənin obyektivliyini və etibarlılığını artırmaq şəffaf meyarların tətbiqi, müxtəlif qiymətləndirmə metodlarının istifadəsi və formativ qiymətləndirmə mədəniyyətinin inkişafı yolu ilə mümkündür. Bu, ədalətli təhsil mühitinin yaradılmasına və gələcək mütəxəssislər üçün təlim keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasına töhfə verir.

Açar sözlər: qiymətləndirmənin obyektivliyi, qiymətləndirmənin etibarlılığı, ali təhsil, formativ qiymətləndirmə, təhsil standartları.

Abstract

Assessment of learning outcomes in higher education is a key component of the educational process, as it impacts not only students' academic achievements but also the overall quality of specialist training. In the context of educational modernization, the issue of objectivity and reliability of assessment is particularly pressing, as student trust in the educational system and the effectiveness of faculty teaching depend on the fairness of assessment procedures.

Objectivity of assessment requires minimizing subjective factors when assigning grades. However, in practice, results can be influenced by the personal expectations of the instructor, differences in assessment criteria, and ambiguous assignments. The lack of clear criteria and transparent standards leads to students perceiving assessments as unfair, which reduces their motivation and academic engagement. Therefore, one of the most important conditions for increasing objectivity is the development of detailed rubrics, uniform criteria, and standardized knowledge assessment procedures.

Assessment reliability is associated with the stability of results across repeated measurements. If different instructors grade the same assignment differently, or if the same student achieves different results under similar conditions, this indicates a low reliability of the assessment system. To address this issue, universities are increasingly using combined assessment methods: written assignments, projects, portfolios, digital tests, and formative assessment. Using multiple tools allows for a more holistic view of student achievement and reduces the influence of random factors.

Modern pedagogical approaches also emphasize the importance of transparency in the assessment process. Students should understand the learning objectives, assessment criteria, and expected results. Feedback, self-assessment, and peer assessment foster academic responsibility and increase trust in assessment procedures. Digital educational platforms allow for the automation of some assessment processes, reducing the risk of subjective errors and increasing the accuracy of results. Despite the development of technologies and methodologies, the issue of objectivity and reliability of assessment remains relevant, as it requires not only instrumental changes but also a transformation in pedagogical thinking. Teachers must combine academic rigor with a humanistic approach, ensuring a balance between standardization and an individualized approach to students.

Thus, improving the objectivity and reliability of assessment in higher education is possible through the introduction of transparent criteria, the use of diverse assessment methods, and the development of a culture of formative assessment. This contributes to the creation of a fair educational environment and the improvement of the quality of training for future specialists.

Keywords: assessment objectivity, assessment reliability, higher education, formative assessment, educational standards.

HISTORY OF LANGUAGE DEVELOPMENT

DİLİN İNKŞAF TARİXİ

Svetlana MƏMMƏDOVA

Üzeyir Hacıbəyli küç.68, Azərbaycan Dövlət Pedoqoji Universiteti, Xarici Dillər Mərkəzinin dosenti, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, ORCİD:0001-0003-8216-3639

ÖZET

Azərbaycan dilinin qorunması və inkişafı dövlət iradəsi ilə elmi məsuliyyətin sintezini tələb edən kompleks prosesdir. Dilçilik elmi bu istiqamətin həyata keçirilməsini elmi dərəcədə təmin edir. Bu sintez nəticəsində Azərbaycan dili yalnız keçmişin mirası kimi deyil, müasir və gələcək nəsillər üçün funksional, zəngin və davamlı milli ünsiyyət sistemi kimi formalaşır. XIX əsrdə Azərbaycan dili milli dilə çevrilmişdir. Bu dövrdə böyük mütəfəkkir Mirzə Fətəli Axundov dilimizin nadir və poetik vüsətə malik bir dil olduğunu həm nəzəri, həm də əməli olaraq sübut etməyə çalışmışdır. XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində Mirzə Ələkbər Sabir, Cəlil Məmmədquluzadə, Əbdürrəhim bəy Haqverdiyev kimi görkəmli maarifpərvərlər dilimizin milli orijinallığı uğrunda mübarizə aparmışlar. Sovet dövründə Azərbaycan dilinin lüğət tərkibi, qrammatik quruluşu və üslubları sürətli inkişaf yolu keçmişdir. Müasir dövrdə Azərbaycan dili öz inkişafını davam etdirir. Ulu Öndər Heydər Əliyevin qeyd etdiyi kimi: "Dilimiz çox zəngin və ahəngdar dildir, dərin tarixi kökləri vardır. Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi yaşaması, möhkəmlənməsi, inkişaf etməsi bizim ən böyük nailiyyətlərimizdən biridir".

Nəticə etibarilə, Azərbaycan dilinin taleyi nə yalnız inzibati qərarlarla, nə də təkcə akademik müzakirələrlə müəyyənləşir. Onun davamlılığı dövlət, alimlər və cəmiyyət arasında qurulan qarşılıqlı məsuliyyət modelindən asılıdır. Bu modelin uğuru isə dilin həm ideoloji dəyər, həm də elmi sistem kimi paralel şəkildə qorunub inkişaf etdirilməsindən keçir.

Açar sözlər: dil tarixi,ictimai amillər,funksional üslub,dilin xüsusiyyətləri

ABSTRACT

The preservation and development of the Azerbaijani language is a complex process that requires the synthesis of the will of the state and scientific responsibility. Linguistics provides the implementation of this direction on a scientific level. As a result of this synthesis, the Azerbaijani language is formed not only as a legacy of the past, but also as a functional, rich and sustainable national communication system for modern and future generations. In the 19th century, the Azerbaijani language became the national language. During this period, the great thinker Mirza Fatali Akhundov tried to prove both theoretically and practically that our language is a language with a unique and poetic scope. At the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, prominent educators such as Mirza Alakbar Sabir, Jalil Mammadguluzadeh, Abdurrahim bey Hagverdiyev fought for the national originality of our language. During the Soviet period, the vocabulary, grammatical structure and styles of the Azerbaijani language underwent rapid development. In the modern era, the Azerbaijani language continues its development. As the Great Leader Heydar Aliyev noted: "Our language is a very rich and harmonious language, it has deep historical roots. The survival, strengthening and development of the Azerbaijani language as a state language is one of our greatest achievements."

As a result, the fate of the Azerbaijani language is determined neither by administrative decisions nor by academic discussions alone. Its sustainability depends on the model of mutual responsibility established between the state, scientists and society. The success of this model depends on the parallel preservation and development of the language as both an ideological value and a scientific system.

Keywords: language history, social factors, functional style, language features

GİRİŞ

Dil, bəşər sivilizasiyasının ən mürəkkəb və eyni zamanda ən fundamental hadisələrindən biridir. O, insanlar arasında ünsiyyət vasitəsi olmaqla yanaşı, həm də xalqların milli kimliyinin, mədəni irsinin və tarixi yaddaşının daşıyıcısıdır. Dilin inkişaf tarixi məsələsi təkcə linqvistikanın deyil, həm də fəlsəfə, antropologiya, sosiologiya və tarix elmlərinin diqqət mərkəzində duran mühüm tədqiqat sahəsidir. Bu mövzu həm bəşəriyyətin ümumi dil qabiliyyətinin formalaşmasını, həm də ayrı-ayrı xalqların milli dillərinin təşəkkül və təkamül proseslərini əhatə edir.

İnsanlıq tarixinin ən qədim dövrlərindən bəri dil insanların birgə yaşayışının, əmək fəaliyyətinin və ictimai münasibətlərinin tənzimlənməsində həlledici rol oynamışdır. Dil vasitəsilə nəsillər arasında mədəni irs ötürülmüş, elmi biliklər toplanmış və inkişaf etdirilmiş, ədəbiyyat və incəsənət nümunələri yaradılmışdır. Məhz bu səbəbdən dilin təkamül yollarını, onun daxili inkişaf qanunauyğunluqlarını və xarici təsirlərə məruz qalma mexanizmlərini öyrənmək hər bir xalq üçün strateji əhəmiyyət kəsb edir.

Dilin mənşəyi problemi qədim dövrlərdən etibarən müxtəlif nəzəriyyələrin yaranmasına səbəb olmuşdur. İlahi nəzəriyyədən tutmuş əmək nəzəriyyəsinə, səs təqlidi nəzəriyyəsindən nidalar nəzəriyyəsinə qədər müxtəlif konsepsiyalar dilin yaranmasını izah etməyə çalışmışdır. Məşhur dilçi alim Avqust Şlayxerin dillərin inkişafını təbiətin təkamülü ilə müqayisə edərək "Biz bitki və heyvan orqanizmlərinin mənşəyini müəyyən dərəcədə eyni şəkildə təsəvvürə gətiririk. Onların ümumi ilkin forması dillərə münasibətdə sadə kök olduğu kimi, ehtimal ki, sadə hüceyrədir" fikri bu sahədə aparılan müqayisəli tədqiqatların dərinliyini göstərir.

Azərbaycan dili özünün çoxəsrlik inkişaf yolu keçmiş, müxtəlif tarixi dönəmlərdə müxtəlif dillərlə qarşılıqlı əlaqədə olmuş, lakin həmişə öz milli özəlliyini qoruyub saxlamışdır. Türk dilləri ailəsinin Oğuz qrupuna daxil olan Azərbaycan dili IV-V əsrlərdən etibarən ümumxalq danışıq dili kimi formalaşmağa başlamış, XIII-XIV əsrlərdə Həsənoğlu, İmadəddin Nəsimi kimi sənətkarların yaradıcılığında özünün bədii ifadə imkanlarını genişləndirmiş, XVI əsrdə Səfəvilər dövlətində rəsmi dövlət dili səviyyəsinə yüksəlmiş, XIX əsrdə isə artıq tam formalaşmış milli dilə çevrilmişdir.

Bu məqalədə dilin inkişaf tarixinin nəzəri əsasları, dilin mənşəyi ilə bağlı müxtəlif konsepsiyalar, uşaqlarda dil inkişafının mərhələləri, Azərbaycan dilinin tarixi təkamül yolu, eləcə də dillərin qarşılıqlı təsiri məsələləri təhlil ediləcəkdir. Tədqiqatın əsas məqsədi dilin inkişaf qanunauyğunluqlarını sistemli şəkildə təqdim etmək, Azərbaycan dilinin tarixi inkişaf mərhələlərini işıqlandırmaq və dilin cəmiyyət həyatındakı rolunu elmi-nəzəri baxımdan dəyərləndirməkdir.

METODLAR

Dilin inkişaf tarixinin tədqiqi müxtəlif metodların kompleks tətbiqini tələb edir. Hər bir metod dilin müəyyən aspektini öyrənməyə imkan verir və onların birlikdə istifadəsi dilin inkişaf prosesləri haqqında dolğun təsəvvür yaradır. Müasir dövrdə ənənəvi metodlarla yanaşı, yeni informasiya texnologiyalarına əsaslanan metodların tətbiqi dil tədqiqatlarının imkanlarını xeyli genişləndirmişdir. Azərbaycan dilinin inkişaf tarixinin öyrənilməsində də bu metodların tətbiqi dilimizin zəngin tarixi keçmişinin, onun formalaşma və təkamül yollarının daha dərindən araşdırılmasına xidmət edir.

Tarixi-müqayisəli metod dilçilik elminin ən qədim və ənənəvi metodlarından biridir. Bu metod XIX əsrdə formalaşmış və hazırda da öz aktuallığını qoruyub saxlayır. Tarixi-müqayisəli metodun ən mühüm cəhətlərindən biri onunla bağlıdır ki, müqayisə edilən dillərin hər birindəki eyni mənşəli vahidlər (səs, şəkilçi, söz, söz forması) müqayisə olunaraq onların ümumi mənbəyi - arxetipi və ya protoforması müəyyən edilir. Etimoloji təhlil sözlərin mənşəyini, onların ilkin məna və formasını, habelə tarixi inkişaf prosesində baş vermiş dəyişiklikləri öyrənir. Etimoloji təhlil dilin lüğət tərkibinin formalaşmasını, müxtəlif dövrlərdə baş vermiş alınmaları və dilin digər dillərlə qarşılıqlı əlaqəsini öyrənməyə imkan verir. Tipoloji metod müxtəlif dillərin qohumluq əlaqələrindən asılı olmayaraq onların struktur xüsusiyyətlərini müqayisə edir və ümumbəşəri dil qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarır. Tipoloji metod dilin inkişafında universal meylləri, eyni zamanda hər bir dilin özünəməxsus xüsusiyyətlərini müəyyən etməyə imkan verir. Sosiolinqvistik metodlar dilin inkişafında sosial amillərin rolunu öyrənir. Dilin cəmiyyətlə qarşılıqlı əlaqədə inkişaf etməsi bu metodların aktuallığını şərtləndirir. Azərbaycan dilinin inkişaf tarixinin tədqiqində müqayisəli-tarixi metod xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Azərbaycan dilçiliyində Ə.Dəmirçizadə, M.Şirəliyev, T.Hacıyev, A.Axundov kimi görkəmli alimlər bu metodun tətbiqi ilə dilimizin tarixi inkişaf yollarını öyrənmişlər.

BULGULAR

Bildiyimiz kimi, dilin inkişaf etməsi hər bir xalqın inkişafı ilə bağlıdır. Buna görə də dilin hər hansı bir sahəsindəki dəyişiklik və inkişafı yaranmış olduğu daxili və ya xarici şəraitlə əlaqələndirmək olar. Azərbaycan ədəbi dilinin milli dil əsasında formalaşması və inkişafı dövrü aşağıdakı mərhələlərdən keçir:

1. XVII-XVIII əsrlər.

2. XIX əsr.

3. XX əsrin əvvəlləri.

4. XX əsrin 20-30-cu illərindən sonrakı mərhələ.

XVII-XVIII əsrlərdə Azərbaycan ədəbi dili milli dil əsasında təşkil olunur, XIX-XX əsrlərdə isə həmin proses davam edir və bu günə qədər gəlir. Ümumiyyətlə, Azərbaycan milli ədəbi dilinin formalaşması və ya milli ədəbi dilin təşəkkülü milli mədəniyyətin və bütövlükdə millətin formalaşması ilə müşayiət olunur (1). Ədəbi dilimizin bu dövrünün əsaslı tədqiqi ona görə də dilçilərin qarşısında həmişə aktual bir mənbə kimi qalır ki, tədqiqatın bu istiqamətdə aparılması prosesində Azərbaycan ədəbi dilinin sonrakı inkişaf yolları aydınlaşdırılır, müxtəlif dil faktlarını ümumiləşdirməklə mütərəqqi meyar aşkara çıxarılır, müəyyən elmi nəticələr əldə etməyə imkan verir(2) Dilin inkişafı dedikdə dilin tərkib hissəsini təşkil edən səslərin, sözlərin, söz birləşmələrinin, şəkilçilərin və qrammatik əlaqələrin, onun müxtəlif komponentlərinə məxsus ünsürlərin müntəzəm olaraq dəyişməsi və zənginləşməsi nəzərdə tutulur. Dilçilik elmində "dilin inkişafı" termini də məhz bu anlayışı ifadə edir.Dilin inkişafı iki istiqamətdə özünü göstərir: funksional və struktural inkşaf. (3)

Funksional inkşaf**:** Dilin cəmiyyətdəki rolunun artması, yeni funksiyalar qazanması və funksional üslubların məsələn bədii, elmi, məişət və zənginləşməsidir.

Struktural inkişaf**:** Dilin daxili sistemində baş verən dəyişikliklər - lüğət tərkibinin yeni sözlərlə zənginləşməsi, qrammatik qaydaların dəqiqləşməsi və fonetik sistemin təkmilləşməsidir. Dilin inkşafını tədqiq etmək və öyrənmək çox maraqlıdır. Buna görə də dilin inkişafı öyrənilərkən aşağıdakıları fərqləndirmək lazımdır:

a) dilin bütövlükdə inkişafı;

b) dilin quruluşunun inkişafı;

c) dilin üslublar sisteminin inkişafı;

ç) dilin fonetik, leksik və qrammatik cəhətdən inkişafı;

d) dilin ayrı-ayrı ünsürlərinin (fonem, morfem, söz, məna, qrammatik forma və s.) inkişafı.

Dilin bütövlükdə inkşafı - Azərbaycan ədəbi dilinin tarixinə nəzər salaq görərik ki, qədim və zəngin tarixə malik türk dilləri ailəsinin Oğuz qrupuna daxil olan Azərbaycan dilinin tarixi uzaq keçmişlərə söykənir. Ayrı-ayrı türk boylarının ümumi ünsiyyət vasitəsi olan bu dil IV-V əsrlərdən etibarən ümumxalq danışıq dili kimi ünsiyyət vasitəsinə çevrilmişdir. Əsasən, XVI əsrdə Səfəvilər dövlətinin yaranması ilə Azərbaycan dilinin mövqeyi möhkəmlənərək rəsmi dövlət dili səviyyəsinə qalxmış, sarayda və orduda tam hakim mövqe tutaraq öz mövqeyini möhkəmləndirmiş, dilin arealının genişlənməsinə imkanlar açmışdır. Sonrakı dövrlərdə - XVII-XVIII əsrlərdə şifahi xalq ədəbiyyatının bədii dilə təsiri ilə inkişaf edən xalq şeir yaradıcılığında gedən proseslər ədəbi dilə təsir göstərmiş, canlı danışıq elementlərinə, sadəliyə meyl güclənmiş, Azərbaycan dilinin yeni inkişaf mərhələsi başlanmışdır. Bu dövrdə Azərbaycan ədəbi dili üslub baxımından daha da zənginləşərək elmi üslubun təşəkkülü üçün şərait yaranmış, ayrı-ayrı elm sahələrinə dair bir çox əsərlər meydana gəlmişdir.

Dilin quruluşunun inkşafı- Azərbaycan dilinin quruluşunun inkişaf mərhələləri dedikdə aşağıdakıları göstərmək olar:

Tarixi Kök: Dilin qədim türk dillərinə əsaslanan kökləri var.

Dialektlərin Rolu: Quba, Şamaxı, Qarabağ, Gəncə, Naxçıvan kimi bölgələrin fərqli şivələri dilin ümumi lüğət tərkibini və fonetik xüsusiyyətlərini zənginləşdirib.

Qrammatik Quruluş**:** Azərbaycan dili isimlərin, fellərin və cümlə quruluşunun özünəməxsus qaydaları ilə mükəmməl bir sistem halına gəlmişdir.

Dövlət Dili Səviyyəsi**:** Müasir dövrdə dilin norma və prinsiplərinin qorunması, dövlət dili kimi inkişafı üçün dövlət səviyyəsində işlər aparılır. Dilin quruluşu, xüsusilə də söz düzəltmə və cümlə qurma prinsipləri, onun fonetik sisteminin yəni ahəng qanunu güclü olması ilə müasir dövrə qədər öz orijinallığını qoruyub saxlamışdır.

Dilin üslublar sistemində inkşafi- Dilin üslubları müxtəlif səbəblər nəticəsində əmələ gəlir. Bu hər şeydən əvvəl, insan fəaliyyətinin müxtəlif sahələri ilə əlaqədar olaraq bu və ya başqa şəraitdə fikrin ifadə olunması üçün dil vasitələrindən istifadə edilərkən yaranır. Hər bir üslub dilin milli xüsusiyyətləri əsasında qurulur. Bunların yaranmasında həm yazıçıların, həm də alim-müəllim və digər qrup ziyalıların böyük xidməti olur. Azərbaycan ədəbi dilində, qədim dövrlərdən başlayaraq, zəngin üslubi sistem yaranmışdir. Ədəbi dilimizin ayrı-ayrı inkişaf mərhələlərində müxtəlif üslublar olmuşdur. Zaman keçdikcə bu üslublar daha da artmış, zənginləşmiş və təkmilləşmişdir. Hazırda Azərbaycan ədəbi dilinin aşağıdakı üslubları vardır. Bədii üslub, elmi üslub, ictimai-publisistik üslub, rəsmi üslub. Bu üslubların həm ümumi, həm də hər birinin özünəməxsus fərqli xarakterik cəhətləri vardır.

Dilin leksik, fonetik və qrammatik cəhətdən inşafı - Ədəbi dilin normaları kütləvi xarakterdədir. Yəni hamı tərəfindən anlaşılan, hamının dil ünsiyyəti üçün yararlıdır.Ədəbi dilin normalaşdırılması o deməkdir ki, onun lüğət tərkibi ümumxalq dilinin zəngin söz xəzinəsindən seçilir, ayrılır, sözlərin mənası və işlənmə məqamları, tələffüz tərzi və yazılış qaydası müəyyən prinsiplərə tabe edilir, sözdüzəltmə ümumi ənənəvi qaydada aparılır, ədəbi dil dialektlərə, loru dilə, jarqonlara qarşı qoyulur". Ədəbi dilin səs sistemi də normalar əsasında tənzimlənir. Səslərin sözlərdə müəyyən düzülüş forması və ünsiyyətdə məqbul sayılan fonetik dəyişmələrə uyğun variantları və ənənəvi deyiliş forması norma kimi qəbul olunur. *Leksik normalar sözlərin* incəlik, zəriflik, rəvanlıq cəhətdən daha geniş işlənməsi, mənasının asan dərk olunması və s baxımından müəyyənləşdirilməsi və ədəbi dilə gətirilməsinə xidmət edir. Dilin qrammatik quruluşunun nitq prosesində fəaliyyətini nizamlayır. Bu normalara dilin öz təbiəti, qanunauyğunluğu, dildə axıcılıq, rəvanlıq, ardıcıllıq və s. tələblərin gözlənilməsi baxımından məqbul sayılan əlaqə formaları, şəkilçilərin ardıcıllığı, sözlərin sıralanması, qrammatik kateqoriyaların işlənməsi ilə bağlı qaydalar daxildir.

Dilin ayrı-ayrı ünsürlərinin (fonem, morfem, söz, məna, qrammatik forma və s.) inkişafı.- Dilin inkişafı fonetik (səslərin dəyişməsi), morfoloji şəkilçi və kök strukturu, leksik söz ehtiyatının zənginləşməsi və semantik məna dəyişiklikləri səviyyələrdə baş verir. Bu proseslər dilin daxili qanunauyğunluqları, tarixi-ictimai amillər və başqa dillərlə əlaqələr nəticəsində dinamik şəkildə formalaşır. (4)

Fonem (Səs) Səviyyəsi**:** Tarixi inkişaf prosesində səslər düşə, arta, digər səslərlə əvəzlənə assimilyasiya, dissimilyasiya ola bilər. Məsələn, qədim dillərdəki bəzi samitlərin müasir dildə itməsi və ya samitlərin yumşalması və ya sərtləşməsi.

Morfem (Kök və Şəkilçi) Səviyyəsi**:** Dilin quruluşunu təşkil edən morfemlər kök, leksik və qrammatik şəkilçilər inkişaf edir. Yeni şəkilçilər yarana bilər, köhnəlmiş olanlar isə funksiyasını itirərək sıradan çıxır.

Söz (Leksik) Səviyyəsi**:** Söz ehtiyatı dilin ən dinamik hissəsidir. Yeni anlayışların yaranması ilə yeni sözlər neologizmlər dilə daxil olur, köhnəlmiş sözlər arxaizmlər isə istifadədən çıxır.

Məna (Semantik) Səviyyəsi**:** Sözlərin məna çalarları zamanla genişlənə, darala və ya tamamilə dəyişə bilər.

Qrammatik Forma Səviyyəsi**:** Cümlə quruluşu, ismin hallanması, feilin zaman və şəxs şəkilçilərinin funksiyaları inkişaf edərək daha yığcam və ya daha müxtəlif formalar alır. Sözun qrsmmatik mənası onun leksik mənası ilə əlaqəlidir. Əgər leksik məna sözün səs qabığını reallıqla obyekt, hadisə, əlamət, hərəkət və s. əlaqələndirirsə, qrammatik məna sözün konkret formasını əmələ gətirir. Sözün leksik mənası xüsusi və ümumi, qrammatik mənası isə mücərrəd və ümumiləşmiş olur . Leksik məna sözun səs örtüyü ilə müvafiq reallıq, qrammatik məna isə, ilk növbədə, mətndə digər sözlərlə əlaqə yaratmaq üçün lazımi formadır. Azərbaycan ədəbi dilində 80-ci illərin axırlarından başlayaraq, konkret tarixi şəraitlə əlaqədar olaraq, baş vermiş ictimai amillərin müsbət təsirinin nəticəsi kimi, həm norma planı baxımından, həm də funksional-üslubi baxımdan ciddi irəliləyiş baş vermişdir. Respublikanın müstəqillik qazanması, demokratiya prinsiplərinin bərqərar olması, Azərbaycan dilinin həqiqi mənada dövlət dili kimi funksiya daşıması, nəhayət, milli özünüdərk prosesinin çox güclü şəkildə başlanması və inkişaf etməsi ədəbi dili xəlqi prinsiplər əsasında yeni normalaşma prosesinə daxil etmişdir. Bədii üslubla yanaşı, publisistik, hətta elmi üslubda ümumxalq danışıq dilinə məxsus qayda və qanunlardan, canlı dildən alınmış leksik elementlərdən daha geniş istifadə olunmasının özü ədəbi dil normalarının təkmilləşməsinə ciddi təsir etməyə başlamışdır.

Azərbaycan ədəbi dilinin tarixinin tədqiqi sahəsində böyük elmi-tədqiqat işləri yerinə yetirilmişdir. Lakin ədəbi dilin inkişafı dövrləşdirilərkən çox müxtəlif fikirlər meydana çıxmışdır. Bunu təbii hal saymaq olar. Çünki hər müəllif dil hadisələrinə öz mövqeyindən yanaşdıqca belə bir müxtəliflik mütləq özünü göstərməli olur. Hazırda Azərbaycan dilçiliyi belə hallara son qoyaraq hamının qəbul edə biləcəyi – ümumməqbul hesab olunan dövrləşdirmələrə, bölgülərə nail ola bilər. Müasir elmimizdə bunun üçün hər cür imkan və şərait mövcuddur. Ədəbi dil cəmiyyətlə daha sıx bağlıdır. İctimai-mədəni, iqtisadi-siyasi mövqelərdə baş verən hadisələr ədəbi dildə müxtəlif proseslərin yaranmasına təkan verir. Ədəbi dildə gedən hər bir proses dildə müəyyən əlamətlərin meydana çıxmasına, onların inkişaf etməsinə, zənginləşməsinə gətirib çıxarır. Bunun da əsasında müasiri olduğumuz əsrin ədəbi dili keçmiş zamandakı ədəbi dildən müxtəlif cəhətdən, o cümlədən keyfiyyətcə də fərqlənir. Bütün bunlar ədəbi dilin inkişaf yollarının dövrlərə, mərhələlərə bölünməsində mütləq nəzərə alınır.(5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Azərbaycan dilinin mövcud təhlükələrdən qorunması və gələcək nəsillər üçün mühafizə edilməsi istiqamətində Ulu öndərin misilsiz xidmətləri olub.“Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi yaşaması, möhkəmlənməsi və inkişaf etməsi bizim nailiyyətlərimizdən biridir. Bu təkcə dil məsələsi deyil, həm də azərbaycançılıq məsələsidir” – deyən dahi rəhbər ana dilimizin qorunması və inkişafı istiqamətində mühüm qərarlar qəbul edib. Ümummilli lider Heydər Əliyev Azərbaycan dilini milli sərvət, müqəddəs miras və müstəqilliyin rəmzi hesab edirdi. O, ana dilini bilməyənləri "şikəst adam" adlandırmaqla onun vacibliyini vurğulamışdır. Ümummilli Lider Heydər Əliyevin Azərbaycan dilinin yaşadılması və inkişafı uğrunda mübarizə aparmışdır. Dil mədəniyyətinə münasibət barədə Ulu Öndər deyir: "İnkişaf etmiş zəngin dil mədəniyyətinə malik olan xalq əyilməzdir, ölməzdir, böyük gələcəyə malikdir. Ona görə də xalqımıza ulu babalardan miras qalmış bu ən qiymətli milli sərvəti hər bir Azərbaycan övladı göz bəbəyi kimi qorumalı, daim qayğı ilə əhatə etməlidir. Bu onun müqəddəs vətəndaşlıq borcudur"1995-ci ildə məhz Prezident Heydər Əliyevin rəhbərliyi ilə hazırlanan və ümumxalq səsverməsi ilə qəbul edilən müstəqil Azərbaycan Respublikasının ilk Konstitusiyasının 21-ci

maddəsində Azərbaycan Respublikasının dövlət dilinin Azərbaycan dili olması öz əksini tapdı. Bundan sonra ana dilimizin inkişafı və qorunması işi daha da gücləndirildi.

Dilin inkişaf tarixi məsələsi təkcə keçmişə deyil, həm də gələcəyə ünvanlanmış bir problemdir. Ötən əsrlər ərzində formalaşmış dil ənənələrini qoruyub saxlamaqla yanaşı, onu müasir dövrün tələblərinə uyğun inkişaf etdirmək hər bir xalqın qarşısında duran mühüm vəzifədir. Ulu Öndər Heydər Əliyevin "Dilimiz çox zəngin və ahəngdar dildir, dərin tarixi kökləri vardır. Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi yaşaması, möhkəmlənməsi, inkişaf etməsi bizim ən böyük nailiyyətlərimizdən biridir" sözləri bu məsələnin nə qədər vacib olduğunu bir daha vurğulayır.

Azərbaycan dilinin zəngin tarixi inkişaf yolu, onun qarşılaşdığı çətinliklər və qazandığı nailiyyətlər göstərir ki, dilimiz öz yaşama qabiliyyətini, inkişaf potensialını dəfələrlə sübut etmişdir. Müasir dövrdə qloballaşma prosesləri, texnoloji inkişaf, beynəlxalq inteqrasiya şəraitində Azərbaycan dilinin qorunması və inkişaf etdirilməsi həm dövlətin, həm elmi ictimaiyyətin, həm də hər bir vətəndaşın üzərinə düşən məsuliyyətdir. Yalnız birgə səylər nəticəsində zəngin tarixi keçmişə malik olan dilimizi gələcək nəsillərə qorunub saxlanmış və daha da inkişaf etmiş şəkildə çatdıra bilərik.

KAYNAKLAR

1. Cahangirov M. Azərbaycan milli ədəbi dilinin təşəkkülü, II h., Bakı, 1990.
2. Xudiyev N. Azərbaycan ədəbi dili tarixi. Bakı, 2012
3. Cəfərov Q. Ümumi Dilçilik Etüdləri. Bakı, 2020
4. Qurbanov A. Ümumi Dilçilik. Bakı, 2019
5. Qurbanov A. Azərbaycan Dilçilik problemləri. 1-ci cild. Bakı, 2019

Kinayə satiranın təzahür formalarından biri kimi

Irony as one of the forms of satire

Ulduz Fərhad Qəhrəmanova

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, "Ədəbiyyat" kafedrasında dosent əvəzi

Orcid İD: 0009-0003-4418-9319

Abstrakt:

Ədəbiyyatşünaslara görə, kinayə, ironiya, tənə, istehza, rişxənd bir-birinə sinonim olan terminlərdir. Müəyyən bir fikrə dolayı yolla, üstüörtülü şəkildə münasibət bildirməkdir. Kinayə (ironiya, tənə) kobud şəkildə ələsalma, rişxənd, lağa qoymaqdır. Kinayə ərəb sözü olub tənə etmək, toxunmaq mənasını bildirir. İroniya termini də yunanca "eironeia" sözündən olub hiyləgər, gizli istehzalı gülüş deməkdir. Kinayə bədii gülüşün təzahür forması olub satiranın ən qüvvətli tərkib hissəsidir. Satiranın gücü kinayədən aslıdır. Kinayə xarakteri daşıyan ifadə üçün həyəcan, yüksək ton, hiddət deyil, sakitlik əsas şərtdir. Sakit, adi şəkildə deyilmiş sözlər daha dərin və ciddi məna kəsb edir. Deməli, kinayə insana, hadisə və əhvalata tənəli, istehzalı, rişxəndli münasibətdir. Ancaq bu münasibət təmkinlə, sakit və soyuqqanlı ahənglə ifadə olunur. Bizə elə gəlir ki, tənqid edilən, lağa qoyulan şəxs, hadisə, əhvalat sanki təriflənilir. Kinayədə söz öz həqiqi mənasında yox, məcazi mənasında işlənir.

Açar sözlər: kinayə, satira, təzahür forması, kinayə növləri

Abstract:

According to literary critics, irony, ridicule, mockery, and mockery are synonymous terms. It is an indirect, implicit attitude towards a certain idea. Irony (irony, mockery) is a rude mockery, mockery, and ridicule. Irony is an Arabic word that means to mock, to touch. The term irony also comes from the Greek word "eironeia" and means cunning, secret mocking laughter. Irony is a form of artistic laughter and is the most powerful component of satire. The power of satire is derived from irony. For an expression that has the character of irony, calmness is the main condition, not excitement, high tone, anger. Words spoken calmly, in a normal way, acquire a deeper and more serious meaning. Therefore, irony is a derogatory, mocking, mocking attitude towards a person, event and story. However, this attitude is expressed with restraint, in a calm and cool tone. It seems to us that the person, event, story that is criticized, ridiculed is being praised. In irony, the word is used not in its literal sense, but in a figurative sense.

Keywords: irony, satire, form of manifestation, types of irony

Kinayənin gücü, bədii dəyəri onun ictimai mənasındadır. Kinayə məcaz növüdür, yəni bədii-ifadə vasitəsidir, onun yeri-yurdu, fəaliyyət sahəsi satirik və yumoristik əsərlərdir. Kinayədə sətiraltı mənaya üstünlük verilir. Sətiraltı məna adətən kinayəli ifadənin, satiranın, yumorun, atalar sözləri və lətifələrin alt qatında gizlənir. "Kinayəni məcazi söz yox, məcazi gülüş hesab etmək daha doğru olardı. Lap əslində kinayə təkcə məcazi gülüş deyil, ümumiyyətlə, tənqidi gülüşün əsas yaradıcısı, mayasıdır". (4, 33)

Ədəbiyyatşünaslara görə, kinayə, ironiya, tənə, istehza, rişxənd bir-birinə sinonim olan terminlərdir. Müəyyən bir fikrə dolayı yolla, üstüörtülü şəkildə münasibət bildirməkdir. Kinayə (ironiya, tənə) kobud şəkildə ələsalma, rişxənd, lağa qoymaqdır. Kinayə ərəb sözü olub tənə etmək, toxunmaq mənasını bildirir. İroniya termini də yunanca "eironeia" sözündən olub hiyləgər, gizli istehzalı gülüş deməkdir. Kinayə bədii gülüşün təzahür forması olub satiranın ən qüvvətli tərkib hissəsidir. Satiranın gücü kinayədən aslıdır. Məsələn: Əgər zəif cüssəli bir adamın pəhləvanlığından, hamının qorxaq kimi tanıdığı adamın şücaətindən, qəhrəmanlığından danışılırsa, bu kinayə, ironiyadır. Məsələn: Qacarın dediyi:

Vətən! Çoxmu sevir məni o vətən?

Mənə həcv yazır hər yoldan ötən! (S.Vurğun "Vaqif" dramı)

misraları kinayədir. Çünki Qacar öz vətənində sevilmədiyini yaxşı bilirdi.

Kinayə xarakteri daşıyan ifadə üçün həyəcan, yüksək ton, hiddət deyil, sakitlik əsas şərtdir. Sakit, adi şəkildə deyilmiş sözlər daha dərin və ciddi məna kəsb edir. Deməli, kinayə insana, hadisə və əhvalata tənəli, istehzalı, rişxəndli münasibətdir. Ancaq bu münasibət təmkinlə, sakit və soyuqqanlı ahənglə ifadə olunur. Bizə elə gəlir ki, tənqid edilən, lağa qoyulan şəxs, hadisə, əhvalat sanki tərifləlnilir. Kinayədə söz öz həqiqi mənasında yox, məcazi mənasında işlənir. Məsələn: M.Ə.Sabirin satiraları başdan-ayağa kinayə üzərində qurulmuşdur. Onun "Ata nəsihəti" satirasına nəzər salsaq görərik ki, ata elm öyrənməyə çalışan oğlunu, düşdüyü yaman yoldan çəkindirməyə çalışır. Bu məqsədlə ona belə "öyüd" və "ağıl" verir:

Bəsdir, ey oğul, boş yerə bu elmə çalışma,

Qanın tələf oldu!

Gündüz, gecə səy eyləyibən dərsə alışma,

Canın tələf oldu!

Bu şəhrdə çoxdur, görürəm, elm oxuyanlar,

Onlar nə tapıblar?

Divanədilər malını bu yolda qoyanlar,

Guya ki, yatıblar... (13, 81).

"Nəsihət" bu ruhda davam edir. Ata oxuyanların aləmi qarışdırıb həm özlərini, həm də ətrafı incitdiklərini əsas gətirir. Bununla, öz mövqeyinin doğruluğunu sübut etməyə çalışır. O, pislədiyi, bəyənməyib zərərli hesab etdiyi yolun əvəzinə oğluna belə bir yolu "məsləhət" görür:

Bundan sora qıl tövbə dəxi, məktəbə getmə,

Bircə usan, oğlum!

Ta baxma müəllim sözünə, ta əməl etmə,

Axır utan, oğlum!

Çıx dağa, daşa, yol kəsibən qarətə başla,

Axırda qaçaq ol;

Sal bir beşatan boynuna, bu adətə başla;

Həmmali-yaraq ol,

Xəlqə dadanaq ol,

Hər işdə sayaq ol,

Var cana ziyanı

Qeyrətdən uzaq ol!... (13, 81).

"Ata nəsihəti" satirasında oğlunu dərsdən, məktəbdən, elmdən çəkindirməyə çalışan ataya sənətkarın kinayəsinin şahidi oluruq. Sabirin bu satirası M.Füzulinin məşhur "Leyli və Məcnun" poemasında atasının Məcnuna nəsihətindən bəhrələnməklə yazılmışdır. Professor M.Məmmədov həmin satira ilə bağlı "Hophopnamə"nin (13, 81-82) "İzah və şərh"lərində yazır: "Bu şeir Füzulinin "Leyli və Məcnun" poemasında Məcnuna atası tərəfindən edilən nəsihətə bənzətmədir.

İstehza da satirik əsərlərdə zəhərli gülüşün ifadəsidir. İstehza danışan yaxud yazan adamın, haqqında bəhs etdiyi şəxsdən, şəxslərdən üstün olması nəticəsində meydana çıxan bir haldır. İstehzaya satirik şeirlərdə daha çox rast gəlinir. Məsələn: M.Ə.Sabirin satirik şeirləri istehza içindədir.

Millət necə tarac olur, olsun, nə işim var?!

Düşmənlərə möhtac olur, olsun, nə işim var?!

Sarkazm, təriz bir-birinə sinonim olan terminlərdir. Sarkazm yunanca "parçalama", "dağıtma", "iztirab" mənaları daşıyan, qəzəbli gülüş deməkdir. Sarkazm kinayənin ən son kəskin, şiddətli pilləsidir. Sarkazmda istehza, tənə daha yüksək mərhələyə çatır. Burada qəzəb, nifrət hissi özünü göstərir. Sarkazm öldürücü gülüşdür. Sarkazmla kinayənin fərqi:

- Kinayə sakit bir tərzdə, ciddi, soyuqqanlıqla deyilirsə, sarkazm şiddətli, gərgin, həyəcanlı tərzdə deyilir.
- Kinayədə nifrət, sarkazmda qəzəb hissi var.

Məmməd Əliyeyə əsaslanaraq, kinayənin aşağıdakı növlərini müəyyənləşdirə bilərik:

1.Tərif etməklə tətbiq edilən kinayə növü. Məsələn: M.Ə.Sabirin İran şahının dilindən yazılan "Mən şahi-qəvişövkətəm,.." (13, 121) sözləri ilə başlayan satirasında satirik tip özünü belə öyür:

Mən şahi-qəvişövkətəm, İran özümündür!

İran özümün, Rey, Təbəristan özümündür!

Abad ola, ya qalsa da viran, özümündür!

Qanuni-əsasi nədi, fərman özümündür!

Şövkət özümün, fəxr özümün, şan özümündür!

Vermişdi atam gər sizə qanuni-əsasi,

Bir molla kişiydi, var idi hilmi, həyasi,

Bilməzdi nədir leyk, ümurati-saiyasi;

Ey həmşəri, sən əyninə gey bitli libasi!

Xələt özümün, təxti-zərəfşan özümündür!

Şövkət özümün, fəxr özümün, şan özümündür! (13, 121).

Göründüyü kimi, şah özünü öyərək "dövlətçilik", "idarəçilik" bacarığını nümayiş etdirir. Atası Müzəffərəddin şahın "bir molla kişi" olduğunu, siyasət nə olduğunu bilmədiyi üçün ölkədə "qanuni-əsasi" elan etməsindən narazı qaldığını bildirir. Elan edir ki, ölkədə demokratiyadan söhbət belə gedə bilməz. Ölkə, onun varlığı və bütün sərvəti mənə məxsusdur. Ona görə hökm və fərman vermək səlahiyyəti də mənə məxsusdur. Özü də ölkənin abad, ya bərbad olmasının heç kəsə dəxli yoxdur. Çünki mən mütləq hakiməm. Satirik tip bütün bu səlahiyyət və imkanlarını bildirdikdən sonra özünün eybəcər daxili sifətləri haqda belə məlumat verir.

2.Tənqid etməklə tətbiq edilən kinayə növü: Məsələn: Yenə də M.Ə.Sabirin İran şahının dilindən yazılan "Mən şahi-qəvişövkətəm,.." (13, 121) sözləri ilə başlayan satirasındakı satirik tipin özünü öymə səhnəsinə nəzər salaq:

İranlı deyil, cümlə bilir Məndəliyəm mən,

Gürgani-cəfavü sitəmin çəngəliyəm mən,

İranlıların başlarının əngəliyəm mən,

Sorram, içərəm qanlarını-çün zəliyəm mən,

Laşə özümün, ət özümün, qan özümündür!

Şövkət özümün, fəxr özümün, şan özümündür!

Gördüz ki, necə sizləri tədib elədim mən!

Baqqal balasın leşkərə sərtib elədim mən!

Atəşlə yaxıb məclisi tərxib elədim mən!

Quranı danıb, andı da təkzib elədim mən!

Sövgənd nədir, əhd nə, fərman özümündür!

Şövkət özümün, fəxr özümün, şan özümündür! (13, 121-122)

Bu öyünmələr davam etdikcə İran şahı Məhəmmədəli Mirzənin vəhşi və yırtıcı təbiəti oxucunun gözü qarşısında bütün dəhşəti ilə canlanır. O, vəhşi və yırtıcı olmaqla yanaşı yalançı və hiyləgərdir. Bütün müsbət dəyərlər bu tipə yaddır. Ona görə də xalqa verdiyi vədləri də, Qurana içdiyi andı da danması ilə fəxr edir.

İran şahını özünü bu cür öyüb tərifləməsinə, bəd əməlləri ilə fəxr etməsinə səbəb nədir? Satiradan aydın görünür ki, ölkədə baş qaldıran azadlıq qüvvələrinin xofu şahı hövsələdən çıxarmışdır. Ona görə onların qarşısına bu cür hərbə-zorba ilə, özünü öyməklə çıxır. Şah bir qədər də irəli gedib Təbriz inqilabçılarını vaxtilə ona etimad göstərdiklərinə görə yamanlayır:

Təbrizlilərin kor idimi gözləri əvvəl,

Bir yerdə keçirtdik gecə-gündüzləri əvvəl,

Həqqimdə yox idi oların sözləri əvvəl,

Şah etdilər İranə məni özləri əvvəl,

İndi nə deyirlər dəxi, dövran özümündür!

Qızlar özümündür, gözəl oğlan özümündür! (13, 122)

Bütün bu qınaqlardan, hədə-qorxulardan, fəxr etmələrdən sonra ölkə əhaləsinə həqarətli münasibət bəslədiyini də gizlətmir. Onun rəyinə görə, iranlılar hər cür təhqirə, acınacalı güzərana layiqdirlər. Bu barədə satirada oxuyuruq:

İranlı gərək ömr edə zillətdə həmişə,

Nikbətdə, əsarətdə, məzəllətdə həmişə;

İranlı gərək can verə qürbətdə həmişə!

İranlı, itil, get yaxanı bitdə həmişə!

Xaqan özümün, kişvərü saman özümündür!

Şövkət özümün, fəxr özümün, şan özümündür! (13, 122)

Şahın özünü öyməsi, lovğalanması, ölkəni xarabazara çevirməsi, bütün bunlardan utanmaq əvəzinə fəxr etməsi onun öz həmvətənlərinə həqarətli münasibətindən, həm də vəhşi təbiətindən irəli gəlir. Sabir İran şahını özünü öydürməklə ifşa etmişdir.

Aparılan təhlillərdən də göründüyü kimi, M.Ə.Sabir eyni satiralarının içində kinayənin hər iki növündən məharətlə istifadə etmişdir.

Abbas Hacıyev satira haqqında danışarkən kinayə ilə bağlı belə demişdir: “Kinayə insana, hadisə və əhvalata tənəli, istehzalı və rişxəndli münasibətdir. Ancaq bu münasibət təmkinlə, sakit və soyuqqanlı ahənglə ifadə olunur. Elə bil tənqid edilən, lağa qoyulan adam tərifl ənilir, onun mövqeyində dayanılır, ancaq əslində pis əməlləri pislənilir”. (10, 197) Satira yaradıcılığı üçün kinayə və istehzanın olması əsas şərtdir. Satiranın nüvəsində ifşa dayanır. Bu ifşa həcvlərdə birbaşa, yəni ünvanı ilə, təmsillərdə isə alleqorik şəkildə həyata keçirilir.

Ədəbiyyat:

1. Abi Aydın "Türkiyə ədəbiyyatı tarixi, Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2007

2. Abıyev A., "Türk ədəbiyyatında satira", Bakı, Elm, 1991

3. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi, AMEA-nın Ədəbiyyat İnstitutu, 6 cildlik, IV cild, Bakı, 2011

4. Ağazadə Yədulla Bəbir oğlu, Azərbaycan ədəbiyyatında satirik poeziyanın təşəkkülü və inkişafı, f.ü.e.dok. dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya, Bakı, 2013

5. Babayev Baba Maqsud oğlu, Azərbaycan realist nəsrində satiranın təşəkkülü, inkişaf mərhələləri və problemləri (1850-1920), filologiya elmləri doktoru alimlik dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya, Bakı, 2012.

6. Cəlal Mir, Xəlilov Pənah, "Ədəbiyyatşünaslığın əsasları", Bakı, Çaşıoğlu, 2005

7. Əlimirzəyev Xalid, "Ədəbiyyatşünaslığın elmi-nəzəri əsasları", Bakı, 2008

8. Əliyev Məmməd, "Ədəbiyyat nəzəriyyəsinin əsasları", Bakı, 2000

9. Əliyev Rafiq, "Ədəbiyyatşünaslığın əsasları", Bakı, 2001

10. Hacıyev Abbas, "Ədəbiyyat nəzəriyyəsi", Bakı, 1999

11. Xəndan Cəfər, "Ədəbiyyat nəzəriyyəsi", Bakı, 1958

12. Qasımzadə Feyzulla, XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi, Bakı, 2019

13. Qəhrəmanova Ulduz, M.Ə.Sabir və klassik irs, f.ü.f.d.dissertasiyası, Bakı, 2015

14.Qəzənfər Kazımov, Bədii ədəbiyyatda komizmun üsulları, Bakı, Maarif, 1987

15. Mirəhmədov Əziz, "Ədəbiyyatşünaslıq ensiklopedik lüğəti", Bakı, Azərbaycan Elmlər Akademiyası, 1998

16. Rəfili Mikayıl, "Ədəbiyyat nəzəriyyəsi", Bakı, 1958

17. Şəmsizadə Nizaməddin , "Ədəbiyyat nəzəriyyəsi", Bakı, 2012

18. Hacıyev Tofiq, Satira dili, Bakı, ADU nəşri, 1975

19. Hüseynov F.E.Satirik gülüşün qüdrəti, Bakı, Yazıçı, 1982

20. Məmmədov K, XIX əsr Azərbaycan şeirində satira, Bakı, Elm, 1975

21.Məmmədov K. XX əsr Azərbaycan gülüşü, Bakı: Yazıçı, 1989

TÜRK DÜNYASI MASALLARINDA "BÜYÜKLERE SAYGI" DEĞERİNİN SOSYO-EĞİTSEL İŞLEVLERİ

Büşra SEVİM

Yüksek Lisans Öğrencisi/Öğretmen, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/MEB, Eğitim Bilimleri, busragezenn@gmail.com, 0000-0003-3349-728X

Özet

Değerler eğitimi, bireyin karakter gelişimini ve toplumsal uyumunu sağlayan hayati bir süreçtir. Türk kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan "büyüklere saygı" değeri ise toplumsal dayanışmanın ve kültürel sürekliliğin en önemli yapı taşlarından biridir. Soyut değerlerin somutlaştırılarak yeni nesillere aktarılmasında en etkili pedagojik araçların başında masallar gelmektedir. Literatürde masallardaki değerleri genel hatlarıyla inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen, doğrudan "büyüklere saygı" değerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışmanın amacı, Türk halk masallarında büyüklere saygı değerinin nasıl temsil edildiğini ve hangi eğitsel işlevleri üstlendiğini derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma deseninde kurgulanan çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle Anadolu ve Türk dünyası sahasından seçilen 10 masal içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular dört temel tema etrafında şekillenmiştir: "Yaşlı Bilgeliği ve Hayati Kurtuluş", "Erdemli İtaatsizlik: Haksız Otoriteye Direniş", "Öğüt ve Rehberlik: Ahlaki ve Maddi Yükselişin Anahtarı" ve "Büyüğe Saygının Toplumsal İşlevi". Elde edilen veriler; masallarda yaşlı figürünün pasif bir karakter olmaktan ziyade, kriz anlarında hayat kurtaran stratejik bir akıl merkezi, haksız yasalara karşı vicdani bir sınır ve toplumsal adaleti tesis eden birleştirici bir güç olarak konumlandırıldığını kanıtlamaktadır. Sonuç olarak masalların, genç kuşağın enerjisi ile yaşlıların hayat tecrübesini harmanlayarak ideal bir toplumsal dayanışma modeli sunduğu saptanmıştır. Bu yapısal bulgular ışığında; masalların eğitim müfredatında sosyal-duygusal öğrenme materyali olarak kullanılması, medya içeriklerindeki kalıplaşmış tiplemelerin yıkılarak "bilge rehber" konumuna getirilmesi ve kuşaklararası bağları güçlendirecek mentörlük projelerinin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Türk Masalları, Büyüklere Saygı, Kuşaklararası İletişim

SOCIO-EDUCATIONAL FUNCTIONS OF THE VALUE OF 'RESPECT FOR ELDERS' IN TURKIC WORLD FOLK TALES

Abstract

Values education is a vital process that ensures the character development and social adaptation of the individual. The value of "respect for elders," which has a deep-rooted history in Turkic culture, is one of the fundamental building blocks of social solidarity and cultural continuity. Folk tales are among the most effective pedagogical tools for concretizing abstract values and transmitting them to new generations. Although there are studies in the literature that examine values in folk tales in general terms, it is observed that research directly addressing the value of "respect for elders" with a multidimensional approach is limited. Aiming to fill this gap in the literature, the purpose of this study is to thoroughly examine how the value of respect for elders is represented in Turkic folk tales and what educational functions it assumes. In the study, which is designed with a qualitative research approach, document analysis was used as the data collection method. Using criterion sampling, a purposive sampling technique, 10 folk tales selected from the Anatolian and Turkic world domains were subjected to content analysis. The findings obtained as a result of the research were shaped around four main themes: "Wisdom of the Elders and Vital Salvation," "Virtuous Disobedience: Resistance to Unjust Authority," "Advice and Guidance: The Key to Moral and Material Elevation," and "The Social Function of Respect for Elders." The obtained data prove that the elderly figure in folk tales is positioned not as a passive character, but rather as a strategic center of wisdom that saves lives in moments of crisis, a conscientious boundary against unjust laws, and a unifying force that establishes social justice. Consequently, it was determined that folk tales present an ideal model of social solidarity by blending the energy of the young generation with the life experience of the elders. In light of these structural findings, it is recommended that folk tales be used as socio-emotional learning materials in educational curricula, that stereotypical characters in media content be dismantled and repositioned as "wise guides," and that mentoring projects be implemented to strengthen intergenerational bonds.

Keywords: Values Education, Turkish Folk Tales, Respect for Elders, Intergenerational Communication

TÜRK DÜNYASI MASALLARINDA ÇALIŞKANLIK İDEALİ: KARAKTER İNŞASI VE PEDAGOJİK DİNAMİKLER

Gonca AYDIN

Yüksek Lisans Öğrencisi/Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sınıf Öğretmeni/MEB, Eğitim Bilimleri, goncaaydin4281@gmail.com, 0009-0006-1684-5042

Özet

Değerler eğitimi, bireyin toplumsal normları içselleştirerek karakter bütünlüğü kazanmasında hayati bir eşiktir. Bu süreçte masallar, soyut ahlaki kavramları somut olay örgüleri ve karşıtlıklar üzerinden aktaran dinamik bir "örtük program" işlevi görmektedir. Türk kültür kodlarında merkezi bir erdem olarak konumlanan "çalışkanlık"; sadece ekonomik bir üretim aracı değil, bireyin toplumsal saygınlığını ve içsel olgunluğunu belirleyen temel bir ölçüttür. Bu çalışma, Türk dünyasının farklı coğrafi sahalarından süzülen anlatılarda çalışkanlık değerinin hangi pedagojik mekanizmalarla yapılandırıldığını ve bu değerin çocuk dünyasındaki eğitsel izdüşümlerini çözümlemeyi hedeflemektedir. Nitel araştırma metodolojisiyle kurgulanan bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Anadolu, Kırgızistan, Özbekistan, Uygur ve Azerbaycan sahalarından seçilen temsilci metinler mercek altına alınmıştır. Analiz süreci, çalışkanlığın masallarda tesadüfi bir eylemden ziyade, karakterin hayatta kalma ve yükselme stratejisinin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Elde edilen veriler, masalların çalışkanlık eğitimini üç temel boyutta sunduğunu kanıtlamaktadır: İlk olarak; çalışkanlık, "emek-ödül" dengesi üzerinden sunularak bireyin kendi çabasıyla elde ettiği kazanımların "helal ve lezzetli" olduğu fikri deneyimsel bir süreçle pekiştirilmektedir. İkinci olarak; çalışkanlık ile yardımseverlik ve çok yönlü hüner sahibi olma arasında doğrusal bir bağ kurularak, gerçek zenginliğin maddiyatta değil, bireyin becerilerinde olduğu vurgulanmaktadır. Son olarak; "çatışma" unsuru kullanılarak çalışkanlık ile tembellik keskin bir zıtlıkla karşı karşıya getirilmekte; bu durum çocuklara eylem-sonuç ilişkisi üzerinden güçlü bir ahlaki farkındalık kazandırmaktadır. Sonuç olarak Türk masalları, çocuklarda azim, sabır ve sorumluluk bilincini besleyen güçlü birer "sınama okulu" işlevi görmektedir. Bu kadim pedagojik birikimin modern eğitim müfredatında sosyal-duygusal öğrenme materyali olarak sistematik bir şekilde kullanılması ve çağdaş anlatım teknikleri aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılması günümüz değerler eğitimi stratejileri açısından kritik bir önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Türk Masalları, Çalışkanlık Eğitimi, Emek Etiği, Karakter İnşası

THE IDEAL OF DILIGENCE IN TURKIC WORLD FAIRY TALES: CHARACTER CONSTRUCTION AND PEDAGOGICAL DYNAMICS

Abstract

Values education is a vital threshold for an individual to attain character integrity by internalizing social norms. In this process, fairy tales function as a dynamic "hidden curriculum" that conveys abstract moral concepts through concrete plots and contrasts. "Diligence," positioned as a central virtue in Turkic cultural codes, is not merely an economic tool for production but a fundamental criterion determining an individual's social prestige and internal maturity. This study aims to analyze the pedagogical mechanisms through which the value of diligence is structured in narratives filtered from various geographical regions of the Turkic world and to decipher its educational projections in the world of the child. Designed with a qualitative research methodology, this study examines representative texts selected from Anatolia, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Uyghur, and Azerbaijan regions using the document analysis method. The analysis process reveals that diligence in fairy tales is far from being a coincidental action; rather, it lies at the heart of the character's strategy for survival and elevation. The data obtained demonstrate that fairy tales present diligence education in three fundamental dimensions: First, by presenting diligence through a "labor-reward" balance, the notion that gains achieved through one's own effort are "rightful and rewarding" is reinforced through an experiential process. Second, by establishing a linear link between diligence, helpfulness, and the mastery of multi-faceted skills, it is emphasized that true wealth lies in an individual's competencies rather than material possessions. Finally, by utilizing the element of "conflict," diligence and laziness are brought into sharp contrast, providing children with a profound moral awareness through the action-consequence relationship. Consequently, Turkic fairy tales function as powerful "testing schools" that nurture perseverance, patience, and a sense of responsibility in children. The systematic integration of this ancient pedagogical heritage into modern educational curricula as social-emotional learning material and its transmission to new generations through contemporary narrative techniques is of critical importance for today's values education strategies.

Keywords: Values Education, Turkic Fairy Tales, Diligence Education, Labor Ethics, Character Construction.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME KATILIMIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF PARTICIPATION IN PRESCHOOL EDUCATION ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION SKILLS AND ACADEMIC SUCCESS

Sultan SUKUŞU 1

Kıbrıs Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Girne, Kuzey Kıbrıs

Hakan YAĞCI 2

Yardımcı Doçent Doktor, Kıbrıs Aydın Üniversitesi, İnsani ve Beşeri Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Girne, Kuzey Kıbrıs

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime katılımın ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çalışma grubunu, ilkokul 1.sınıfta öğrenim gören toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 30'u okul öncesi eğitime katılmış, 22'si okul öncesi eğitime katılmamıştır. Veriler; akademik başarı değerlendirme formu, öz düzenleme ölçeği ve hazır bulunuşluk ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyon analizi ve Cohen's d etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Sonuçlar, okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin akademik başarı ve öz düzenleme düzeylerinin, okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Ayrıca, hazır bulunuşluk ile akademik başarı ve öz düzenleme arasında pozitif ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin öğrencilerin akademik başarılarında ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, akademik başarı, öz düzenleme, hazır bulunuşluk

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of preschool education participation on the academic achievement and self-regulation skills of first-grade primary school students. It also investigates the relationships between students' readiness levels and academic achievement and self-regulation. The study group consisted of 52 first-grade primary school students. 30 students participated in preschool education, while 22 did not. Data were collected using an academic achievement assessment form, a self-regulation scale, and a readiness scale. Independent samples t-test, Pearson correlation analysis, and Cohen's d effect size calculations were used to analyze the data. The results showed that students who participated in preschool education had significantly higher levels of academic achievement and self-regulation compared to those who did not ($p < .001$). Furthermore, positive and strong correlations were found between readiness and academic achievement and self-regulation. These findings demonstrate that preschool education plays an important role in students' academic achievement and the development of their self-regulation skills.

Key words: preschool education, academic achievement, self-regulation, readiness

EMOTİON REGULATİON AND COGNİTİVE FLEXİBİLİTY: AN ASSESSMENT FROM THE PERSPECTİVE OF PSYCHOLOGİCAL ADJUSTMENT

DUYGU DÜZENLEME VE BİLİŞSEL ESNEKLİK: PSİKOLOJİK UYUM AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

Yücel ÖKSÜZ[1], Serap ÜLKER[2]

[1]Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR, https://orcid.org/0000-0002-9310-7506

[2] Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencisi, https://orcid.org/0009-0001-4760-2071

Özet

Bilişsel esneklik, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilme, alternatif düşünce kalıpları geliştirebilme ve bilişsel set değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü işlevlerin önemli bir bileşeni olan bilişsel esneklik, özellikle akademik problem çözme, stresle başa çıkma ve kişilerarası uyum süreçlerinde kritik rol oynamaktadır. Duygu düzenleme ise bireyin duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve duruma uygun biçimde değiştirme süreçlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda duygu düzenleme alanındaki en etkili kuramsal çerçevelerden biri James Gross tarafından geliştirilen Süreç Modelidir (Process Model of Emotion Regulation).

Bu çalışmanın amacı, bilişsel esneklik ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin eğitim bilimleri literatüründe nasıl ele alındığını incelemektir. Araştırma, Google Akademik (Google Scholar) veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen sistematik literatür taramasına dayanmaktadır. 2010 ile 2025 yılları arasında yayınlanan hakemli makaleler, “bilişsel esneklik”, “duygu düzenleme”, “akademik stres”, “yürütücü işlevler” ve “yeniden değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak incelenmiştir. Dahil edilme kriterlerini karşılayan 45 ampirik çalışma analiz edilmiştir.

Literatür bulguları, bilişsel esnekliğin özellikle yeniden değerlendirme (cognitive reappraisal) stratejisi ile güçlü ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yeniden değerlendirme stratejisinin kavramsallaştırılması büyük ölçüde James Gross ve Oliver P. John tarafından geliştirilmiştir. Çalışmalar, yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin duygusal durumları farklı perspektiflerden değerlendirebildiğini, bu sayede daha uyumlu duygu düzenleme stratejileri kullandığını ve daha düşük düzeyde akademik tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık bilişsel katılığın, bastırma (suppression) gibi daha az uyumlu duygu düzenleme stratejileri ile ilişkili olduğu bildirilmektedir.

Ergen ve üniversite öğrencileri örneklemlerinde yürütülen araştırmalar, bilişsel esnekliğin akademik stres ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide koruyucu bir rol üstlendiğini ve duygu düzenleme becerilerinin bu süreçte aracı değişken olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Ayrıca bilişsel-davranışçı temelli okul müdahale programlarının hem bilişsel esneklik hem de uyumlu duygu düzenleme stratejilerini artırabildiğine ilişkin bulgular rapor edilmektedir.

Sonuç olarak, bilişsel esneklik ve duygu düzenleme eğitim ortamlarında psikolojik uyumu destekleyen birbirini tamamlayıcı iki temel mekanizma olarak değerlendirilebilir. Okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarında bilişsel yeniden yapılandırma, perspektif değiştirme ve farkındalık temelli müdahalelerin öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal uyum süreçlerini güçlendirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel esneklik, duygu düzenleme, bilişsel yeniden değerlendirme, akademik stres, yürütücü işlevler

Abstract

Cognitive flexibility is defined as an individual's capacity to adapt to changing environmental conditions, generate alternative patterns of thinking, and shift cognitive sets. As a crucial component of executive functions, cognitive flexibility plays a critical role particularly in academic problem-solving, coping with stress, and interpersonal adjustment processes. Emotion regulation, on the other hand, refers to the processes by which individuals monitor, evaluate, and modify their emotional responses in accordance with situational demands. In this context, one of the most influential theoretical frameworks in the field of emotion regulation is the Process Model developed by James Gross.

The aim of this study is to examine how the relationship between cognitive flexibility and emotion regulation has been addressed in the educational sciences literature. The research is based on a systematic literature review conducted through the Google Scholar database. Peer-reviewed articles published between 2010 and 2025 were examined using the keywords "cognitive flexibility," "emotion regulation," "academic stress," "executive functions," and "cognitive reappraisal." A total of 45 empirical studies meeting the inclusion criteria were analyzed.

The findings of the literature indicate that cognitive flexibility is strongly and positively associated particularly with the cognitive reappraisal strategy. The conceptualization of cognitive reappraisal has been largely developed by James Gross and Oliver P. John. Studies demonstrate that individuals with higher levels of cognitive flexibility are able to evaluate emotional situations from multiple perspectives, thereby employing more adaptive emotion regulation strategies and experiencing lower levels of academic burnout. In contrast, cognitive rigidity has been reported to be associated with less adaptive emotion regulation strategies, such as suppression.

Research conducted with adolescent and university student samples indicates that cognitive flexibility plays a protective role in the relationship between academic stress and psychological well-being, with emotion regulation skills functioning as a mediating variable in this process. Furthermore, findings suggest that school-based intervention programs grounded in cognitive-behavioral approaches can enhance both cognitive flexibility and adaptive emotion regulation strategies.

In conclusion, cognitive flexibility and emotion regulation may be considered two complementary core mechanisms that support psychological adjustment in educational settings. Within school counseling practices, interventions such as cognitive restructuring, perspective shifting, and mindfulness-based approaches are thought to strengthen students' cognitive and emotional adaptation processes.

Keywords: Cognitive flexibility, emotion regulation, cognitive reappraisal, academic stress, executive functions.

KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DESTEK ALMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kyrgyzstan-Türkiye Manas University Students' Perceptions of Getting Psychological Counseling Help

Suna KILIÇ[1], Süleyman Barbaros YALÇIN[2], Yücel ÖKSÜZ[3]

[1] Öncelikli Alanlar Burslu Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3348-1073

[2]Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5660-5581

[3]Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi / Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9310-7506

Özet

Bu çalışmanın amacı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışmaya ve psikolojik danışma desteği almalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu 2025-2026 öğretim yılı bahar döneminde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 45 öğrenci oluşturmaktadır Katılımcıların 32'si kadın, 13'ü erkek olup; 5'i hazırlık, 35'i lisans ve 5'i lisansüstü düzeyinde öğrenim görmekte ve 15 farklı bölümde eğitim almaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler fenomenolojik desen doğrultusunda tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma desteğine ihtiyaç duydukları başlıca konuların akademik stres, farklı dilde iletişim kurma ve eğitim alma süreci, kültürel farklılıklar, uyum problemleri, akademik yoğunluk ve yalnızlık hissi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların profesyonel destek almadan bu zorluklarla başa çıkmak için en sık başvurdukları yöntemlerin arkadaş ve aile ile iletişim kurmak, yürüyüş yapmak, müzik dinlemek gibi ilgi alanlarına yönelmek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların profesyonel desteğe ihtiyaç duymalarına rağmen kültürel faktörler, toplumsal baskı, profesyonel desteğe erişim güçlüğü ve ekonomik yetersizlik gibi nedenlerle psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanma konusunda çekimser davrandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve gelecekte yapılabilecek araştırmalar ile psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Üniversite öğrencileri, psikolojik destek ihtiyacı, psikolojik danışma

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of students at Kyrgyzstan–Türkiye Manas University regarding psychological counseling and receiving psychological counseling support. The research was conducted in accordance with the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 45 students enrolled at Kyrgyzstan–Türkiye Manas University during the spring semester of the 2025–2026 academic year. Of the participants, 32 were female and 13 were male; 5 were preparatory year students, 35 were undergraduate students, and 5 were graduate students, representing 15 different academic departments. In order to collect the research data, a semi-structured interview form consisting of six questions developed by the researchers was used. The obtained data were analyzed using thematic analysis in accordance with the phenomenological design. According to the findings obtained from the analysis, it was determined that the primary issues for which university students needed psychological counseling support included academic stress, the process of communicating and receiving education in a different language, cultural differences, adaptation problems, academic workload, and feelings of loneliness. It was also found that, in the absence of professional support, the most frequently used coping strategies among participants included communicating with friends and family, engaging in activities of personal interest such as walking, and listening to music. Furthermore, although participants expressed a need for professional support, they were hesitant to utilize psychological counseling services due to factors such as cultural influences, social pressure, difficulties in accessing professional support, and financial constraints. Based on these findings, the results were discussed, and recommendations were presented for future research and for the improvement of psychological counseling services.

Keywords: University students, need for psychological support, psychological counseling

1. GİRİŞ

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association) (2010) psikolojik danışmayı; çeşitli özellikteki bireyleri, aileleri ve grupları ruh sağlığı, iyi oluş, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmak için destekleyen profesyonel bir ilişki çerçevesi olarak belirlemektedir. Tan (2000) psikolojik danışma ve rehberliğe eğitsel temelli yaklaşarak, bireyin gelişimi ve etkili uyum sağlamasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına, kararlar vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanmasına ve ulaştığı bu seçim ve kararları uygulamasına yardımcı olmak için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardım olarak tanımlamıştır. Ancak genel değerlendirmeler sonucunda bireyin ihtiyaçlarını belirleyen bir ilişkiyi oluşturma, bu ihtiyaçların giderilmesine çalışma, stratejileri oluşturma, kararlarına destek planlarını ve benlik farkındalığını geliştirmeye yardım etme (Schmidt, 1996) konuları ön plana çıkmaktadır.

Danışma süreci; bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum sağlaması ve uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımları kapsamaktadır (Kepçeoğlu, 1999). Artık psikolojik danışmanlar bireye psikolojik hizmet sunarken; sürekli değişen çevrede, sürekli değişmekte olan bireye odaklanmayı ön planda tutmakta (Yeşilyaprak, 2009)

Üniversitedeki bir birey bağımsız karar alma, sorumluluklarının çıktılarını üstlenme, kariyer kararı belirleme, geleceğe yönelik hedef ve planlar oluşturma sürecine dahil olur. Özellikle çok kültürlü üniversite ortamlarında kültürel farklılıklar, kültürel uyum stresi yaratarak anksiyete, depresyon ve yalnızlık gibi sorunları artırmakta; ancak kolektivist kültür normları (aile/grup uyumu, stigma (damgalanma) korkusu) profesyonel psikolojik destek arama davranışını

olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bilinmezlikler ve çok kültürlü üniversite ortamı, beraberinde psikolojik desteğe olan ihtiyacı açığa çıkartmakta veya artırabilmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik ve mesleki, sosyal uyum, depresyon vb. alanlarda problemlerinin olduğu (Özbay, 1996), kimlik arayışı, yaşam felsefesi oluşturma, yakın ilişki kurma, evlilik kararı alma gibi gelişimsel görevlerde zorluklar yaşamaktadırlar (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004). Bu ve benzeri sebeplerle psikolojik danışma hizmetleri üniversite öğrencileri için önemli bir ihtiyaçtır.

Türküm'ün (2007) de belirttiği üzere, "psikolojik yardım almaktan kaçınma sebepleri, kişilik veya kişisel özelliklerin, problemin niteliğinin, yaşanılan kültürün veya toplumsal yapının etkisiyle değişebilmektedir". Kendini saklama çabaları, psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz tutum ve yardımdan gerçek dışı beklentiler söz konusu sebeplere örnek olarak gösterilebilir.

Uluslararası çalışmalara baktığımızda Kang'ın (2016), doğu asyalı uluslararası öğrencilerle yaptığı çalışmada kültürel uyum stresinin psikolojik sorunları belirgin şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Athinarayanan Rao vd. (2025), Malezya'daki üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada Asyalı (kolektivist) öğrencilerin psikolojik yardım arama tutumu puanını Non-Asyalı öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulmuşlardır. Bu bulgular, kültürel farklılıkların psikolojik destek ihtiyacını artırdığını aynı zamanda yardım arama davranışını kısıtladığını göstermektedir.

Bununla birlikte Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Abdiyeva ve Boobekova (2019) tarafından 3.133 öğrenciyle gerçekleştirilen geniş ölçekli araştırmada katılımcıların %24,1'i "psikolojik danışmaya ihtiyacım var", %28,9'u "bazen ihtiyacım var" demiş; toplamda %53'ten fazlası danışmanlık ihtiyacı belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin %24,8'i sık sık yalnızlık hissettiğini, %17,6'sı (evet + bazen) intihar düşüncesi yaşadığını bildirmiş; psikolojik danışmanlık ihtiyacı olanların akademik başarıları (not ortalaması) %5 oranında daha düşük çıkmıştır. Özellikle Türkiye'den gelen öğrencilerde uyum sorunları daha belirgindir. Tutkun (2006), Manas Üniversitesi'nde öğrenim gören 212 Türkiyeli öğrenciyle yaptığı araştırmada kültür şoku, yalnızlık, kimlik krizi, dil yetersizliği ve sosyal uyum zorluklarını ana sorunlar olarak tespit etmiştir.

Çok kültürlü üniversite ortamlarında farklı kültürden gelen öğrencilerin bir arada eğitim görmesi, bireylerin psikolojik uyum süreçlerini etkileyebilmektedir. Özellikle kollektivist kültür yapılarında psikolojik yardım arama davranışı, toplumsal normlar ve stigmalar nedeniyle sınırlanabilmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin psikolojik destek hizmetlerine yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi, üniversitelerde sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik destek almaya ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin arka planındaki deneyimsel anlam yapılarını fenomenolojik yöntem aracılığıyla ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda alt amaçlarla; öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları akademik, kültürel ve sosyal zorlukları betimlemek ve bu zorlukların psikolojik süreçlerle ilişkisini ortaya koymayı; karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejilerini (aile, arkadaş, kültürel pratikler, bireysel yöntemler vb.) belirlemeyi; psikolojik danışmanlık/psikolojik destek kavramına ilişkin algı ve anlamlandırmalarını incelemeyi; üniversitede psikolojik destek birimine yönelik ihtiyaç, beklenti ve erişim algılarını ortaya koymayı; psikolojik destek almaya yönelik engelleyici faktörleri (damgalanma, kültürel normlar, ekonomik etkenler vb.) belirlemeyi ve farklı kültürel

arka planlara sahip öğrencilerle birlikte öğrenim görmenin psikolojik ihtiyaçlar ve yardım arama tutumları üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde fenomenolojik desenle tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarının özünü ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen olgu, öğrencilerin "psikolojik destek alma" deneyimlerine ve bu deneyime ilişkin anlamlandırmalarına yöneliktir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 bahar döneminde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve devam ettikleri bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf ve bölümlerine göre dağılımları

Değişken	**F**
Yaş	
18	5
19	7
20	12
21	9
22	6
23	1
24	2
25	2
29	1
Cinsiyet	
Kadın	32
Erkek	13
Sınıf	
Hazırlık	5
Lisans	35
Lisansüstü	5

Tablo 1'e göre katılımcıların 32'si kadın, 13'ü erkek olup; 5'i hazırlık, 35'i lisans ve 5'i lisansüstü düzeyinde öğrenim görmekte ve 15 farklı bölümde eğitim almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin psikolojik danışma yardımı konusundaki genel bilgilerini, beklentilerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından 6 soruluk yarı

yapılandırılmış görüşme sorusu oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırma konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, fenomenolojik araştırma yaklaşımı kapsamında Clark Moustakas (1994) tarafından önerilen analiz süreci doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcıların deneyimlerini anlamlı şekilde ifade eden önemli ifadeler belirlenmiş ve bu ifadeler kodlanmıştır. Kodlama sürecinin ardından benzer anlamlar taşıyan ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar aracılığıyla katılımcıların psikolojik destek alma görüşelerine ilişkin ortak anlam yapıları belirlenmiş ve bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular frekans değerleri hesaplanarak örnek görüşler eklenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerinden birisi verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, sonuçların geçerliğini sağlamak için; veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyması ile ilgilidir. Bulguların inanılırlığını artırmak için farklı stratejiler kullanılmaktadır (Dinç, 2013). Bu araştırmada birden fazla araştırmacı ile veri toplama ve analiz süreçleri yapılmış böylelikle araştırmacı çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Üç araştırmacı veri analiz sürecinde yer almış ve aynı veriler bağımsız olarak analiz edildikten sonra elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise, araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen çalışmaların nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracağını belirtilmektedir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada yapılan çalışmalar Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi ile paylaşılmış, onun dönütleri ile desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları sonucunda elde edilmiştir. Verilen cevaplar temalandırılmıştır ve bu temalarla ilgili görüşme formlarından yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2

Üniversite öğrencilerinin öğrenim hayatında karşılaştıkları zorluklar

	F	Örnek Görüş
Kültürel farklılıklar	16	"Kültürel fark kendimi yalnız hissetmeme neden oluyor. Buraya geldiğimde ve kültürel farkı fark ettiğimde uyum sağlamak için çabalamıştım." K7
Akademik yoğunluk	14	"Üniversite hayatımda en büyük zorluklardan biri akademik yoğunluktur. Sınavlar, projeler ve ödevler stres oluşturuyor." K11
Akademik stres	13	"Bazı akademik kelimeleri anlamak zor oluyor. Bu da bazen stres yapmama neden oluyor." K9
Dil farkı / İletişim zorluğu	13	"İletişim tarzlarındaki küçük farklılıklar bazen yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir. Bu durum stresli dönemlerde kaygımı artırabilmektedir." K6

Adaptasyon	7	"Kültürel olarak farklı ülkelerden gelen öğrencilerle birlikte okumak başlangıçta iletişim ve alışma açısından zorlayıcıydı." K30
Yalnızlık hissi	4	"Kültürel farklılıklar bazen kendimi yalnız hissetmeme neden oluyor." K25
Ekonomik zorluk	3	"Ekonomik zorluklar psikolojik durumumuzu etkilemektedir." K11
Aile özlemi	3	"Kültürel olarak zorlanmıyorum, sosyal olarak sadece aile özlemim var." K20
Yetersizlik hissi	2	"Kırgız ve Türk kültürü arasındaki bazı iletişim ve eğitim anlayışı farkları zaman zaman uyum sürecimi etkiliyor. Bu durum bazen stres yaşamama ve kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor." K14

Tablo2'de görüldüğü üzere Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim hayatlarında yaşadıkları zorluklar dokuz (9) temaya ayrılmıştır. Elde edilen veriler: kültürel farklılıklar (16), akademik yoğunluk (14), akademik stres (13), dil farkı nedeniyle yaşanan iletişim zorluğu (13), adaptasyon (7), yalnızlık hissi (4), ekonomik zorluk (3), aile özlemi (3), yetersizlik hissi (2) şeklindedir.

Tablo 3

Üniversite öğrencilerinin zorluklarla başa çıkmak için kullandığı yöntemler

	F	**Örnek Görüş**
Arkadaşlarla iletişime geçmek	26	"Genellikle arkadaşlarımla konuşuyorum. Onlar da bana destek oluyorlar." K12
Hobi (müzik dinlemek, yürüyüş yapmak vb.)	19	"Yürüyüş yapmak ve müzik dinlemek stresimi azaltıyor." K34
Aileyle iletişime geçmek	18	"Ailemle iletişim kurmak bana destek oluyor." K29
Yazı yazmak	3	"Düşüncelerimi yazmak ve plan yapmak zihnimi toparlamama yardımcı olur." K6
Yapay zekayı kullanmak	2	"Yapay zekadan destek alıyorum." K16

Tablo3'e bakıldığında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim hayatlarında yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak için kullandığı yöntemler beş (5) temada toplanmıştır. Bulgular: arkadaşlarla iletişim halinde olmak (26), ilgi alanına yönelmek (müzik dinlemek, yürüyüş yapmak vb.) (19), aileyle iletişimde bulunmak (18), yazı yazmak (3), yapay zekadan destek almak (2) şeklindedir.

Tablo 4

Üniversite öğrencileri için psikolojik destek kavramı

	F	**Örnek Görüş**
Kendini tanıma fırsatı sunan birim	13	"Bireyin kendini daha iyi tanımasına ve duygularını sağlıklı şekilde yönetmesine yardımcı oluyor." K14
Güvenli ortam	6	"Psikolojik destek benim için zor zamanlarda profesyonel birinden güvenli bir şekilde yardım almak anlamına geliyor." K36

Yargılanmadan dinlenilen birim	5	"İnsanın kimseye söyleyemediği, kimseyle paylaşamadığı bir zorluğu varsa bu durumda psikolojik destek insana çok yardım eder." K40
İç rahatlatılan süreç	4	"Psikolojik destek benim için insanın içini rahatlatabileceği tamamiyle kendi olup yargılanmadan dinlenebileceği bir süreç." K1
Farklı bakış açısı kazandıran süreç	4	"Psikolojik danışmanlık, kişinin duygularını ve düşüncelerini daha sağlıklı bir şekilde anlamasına yardımcı olan profesyonel bir destek sürecidir." K30
Değerli bir kaynak	3	"Zihinsel sağlığı korumak ve olaylara farklı pencereden bakabilmek için çok değerli bir kaynak." K2

Tablo4'e göre Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencileri için psikolojik destek kavramı: kendini tanıma fırsatı sunan birim (13), güvenli ortam (6), yargılanmadan dinlenilen birim (5), iç rahatlatılan süreç (4), farklı bakış açısı kazandıran süreç (4), değerli bir kaynak (3) olarak görülmektedir.

Tablo 5

Üniversite öğrencilerinin "Psikolojik destek birimi gerekli midir, neden?" sorusuna cevapları

	F	**Örnek Görüş**
Gereklidir	39	
Kültürel uyum problemi		"Özellikle farklı kültürden gelen öğrenciler için uyum desteği önemlidir. Böyle bir birim öğrencilerin kendini daha güvende hissetmesini sağlar. Hizmetin kolay, ulaşılabilir ve gizli olması benim için önemlidir." K6
Yoğun akademik süreç		"Gereklidir, çünkü üniversite dönemi hem akademik hem de kişisel gelişim açısından zorlayıcı bir süreçtir. Öğrencilerin stres, kaygı, uyum sorunları ve gelecek belirsizliği gibi konularda destek almaları gerekiyor. Bu birimin kolay, erişilebilir, gizliliğe önem veren ve güvenli bir ortam sunan bir yapıda olması gerekir." K33
Yüksek kaygı ve stres düzeyi		"Evet gereklidir. Çünkü üniversite dönemi stresli ve yoğun bir süreçtir. Öğrencilerin profesyonel desteğe ihtiyacı olabilir." K29
İletişim problemleri		"Çünkü zamanımızda insan çok çabuk içine kapanıyor." K41
Kararsız	6	
Yetersiz bilgi ve güven problemi		"Bunalımda olduğum zamanlarda ben de üniversitemizin sunduğu psikolojik desteği almak istemiştim, şimdi düşünmüyorum." K37

Tablo5'te öğrencilerin "Psikolojik destek birimi gerekli midir, neden?" sorusuna verdikleri cevaplar 2 temel tema ve bu temaların alt başlıkları olarak görülmektedir. "Gereklidir çünkü…" diyen 39 kişi, "kararsızım çünkü…" diyen ise 6 kişi bulunmaktadır.

Tablo 6

Üniversite öğrencilerinin psikolojik destek almasını engelleyen faktörler

	F	**Örnek Görüş**

Toplumsal önyargılar	15	"Toplumda psikolojik destek alanlara kötü gözle bakılması ve kendi içsel durumum. Buna hazır değilmişim gibi hissediyorum." K7
Ekonomik zorluklar	13	"Toplumsal önyargılar ve yardım almanın ayıp görülmesi önemli engellerdir. Ayrıca ekonomik sebepler ve gizlilik konusundaki endişeler de etkili olabiliyor." K34
Engelleyen bir durum yok	12	"Psikolojik destek almamı engelleyecek bir şey yok." K18
Kültürel değerler	4	"Bizim kültürümüzde maalesef insanlar psikolojik desteğe iyi bakmıyorlar. Bu da sorunları olan insanların tedavi veya destek almasını çok etkiliyor." K28
Güven problemi	3	"Bazı kişiler için gizlilik konusunda endişe de önemli bir faktördür." K30

Tablo6'da öğrencilerin psikolojik destek almasını engelleyen faktörler beş (5) temada toplanmıştır. Katılımcı görüşleri: toplumsal önyargılar (15), ekonomik zorluklar (13), kültürel değerler (4), güvensizlik (3) ve engelleyen bir durum yok (12) şeklindedir.

Tablo 7

Üniversite öğrencilerinin farklı kültürdeki bireylerle eğitim almasının psikolojik destek alma tutumunu etkileme durumu

	F	**Örnek Görüş**
Farklı bakış açısı kazandırıyor	18	"Farklı kültürden öğrencilerle birlikte eğitim görmek bakış açımı genişletmektedir. Psikolojik desteğe daha açık bir tutum geliştirdiğimi düşünüyorum." K6
Psikolojik destek almamı etkilemiyor	12	"Farklı kültürden öğrencilerle birlikte eğitim görmek psikolojik ihtiyaçlarımı hiç etkilemiyor." K12
Geliştiriyor	9	"Farklı kültürlerden öğrencilerle eğitim görmek bakış açımı genişletiyor ve empati kurma yeteneğimi geliştiriyor." K36
Olumlu etkiliyor	7	"Çok kültürlü bir ortamda bulunmanın kişisel gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum." K36

Tablo7'de öğrencilerin farklı kültürdeki bireylerle eğitim almasının psikolojik destek alma tutumunu etkileme durumu dört (4) temada toplanmıştır. Bu temalar: farklı bakış açısı kazandırdığı (18), geliştirdiği (9), olumlu etkildiği (7) ve etkilemediği (12) şeklindedir. Bu bulgular çok kültürlü üniversite ortamlarının öğrencilerin psikolojik destek algıları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin çok kültürlü üniversite ortamında psikolojik danışma hizmetlerine ve psikolojik destek alma sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin psikolojik destek gereksinimlerinin özellikle kültürel farklılıklar, akademik yoğunluk, akademik stres ve dil farkı nedeniyle yaşanan iletişim zorluğu etrafında toplandığı görülmektedir. Üniversite yaşamı akademik sorumlulukların arttığı, yeni sosyal ilişkilerin kurulduğu ve farklı yaşam rollerinin deneyimlendiği bir dönemdir. Bu süreçte öğrencilerin akademik ve sosyal uyum sorunları yaşayabildiği ve psikolojik destek ihtiyacının artabildiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularında üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları başlıca zorlukların akademik yoğunluk ve akademik stres olduğu görülmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerinin akademik beklentiler, sınav baskısı ve gelecek kaygısı gibi nedenlerle stres yaşayabildiklerini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Özbay (1996) üniversite öğrencilerinin akademik ve mesleki sorunlar, sosyal uyum problemleri ve psikolojik sıkıntılar yaşayabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Koç, Avşaroğlu ve Sezer (2004) üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile yaşadıkları problem alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin akademik süreçlerde yaşadıkları yoğunluk ve baskının psikolojik destek ihtiyacını artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin bir kısmı kültürel farklılıkların ve farklı dilde eğitim almanın uyum sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Özellikle çok kültürlü üniversite ortamlarında farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin yeni sosyal ve kültürel ortama uyum sağlama sürecinde çeşitli psikolojik zorluklar yaşayabildiği bilinmektedir. Kang'ın (2016) uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada kültürel uyum stresinin öğrencilerin psikolojik sorunlarını artırabildiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Razgulin ve arkadaşları (2023) uluslararası öğrencilerin kültürel uyum süreçlerinde sosyal destek ve çevresel uyum faktörlerinin ruh sağlığı üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla örtüşmekte ve çok kültürlü üniversite ortamlarında öğrencilerin psikolojik uyum süreçlerinin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak için en sık başvurdukları yöntemlerin arkadaşlarıyla iletişim kurmak, aile desteğine başvurmak ve yürüyüş yapmak ya da müzik dinlemek gibi bireysel rahatlama yöntemleri olduğu görülmüştür. Bu durum üniversite öğrencilerinin psikolojik zorluklarla başa çıkmada öncelikle sosyal destek kaynaklarına yöneldiklerini göstermektedir. Razgulin ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da sosyal destek ağlarının öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını güçlendirdiği ve uyum süreçlerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bu nedenle üniversite ortamında öğrencilerin sosyal destek ağlarını güçlendirecek faaliyetlerin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler psikolojik destek kavramını çoğunlukla kendini tanıma fırsatı sunan, güvenli bir ortam sağlayan ve bireyin duygularını yargılanmadan ifade edebildiği profesyonel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin genel olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Kızıldağ ve arkadaşlarının (2012) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da öğrencilerin psikolojik danışma hizmetlerini bireyin kendini tanımasına yardımcı olan ve sorunlarla baş etme becerilerini geliştiren bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencileri arasında psikolojik desteğe yönelik farkındalığın belirli bir düzeyde oluştuğunu ve oluşan farkındalığın psikolojik danışma becerileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin psikolojik destek almalarını engelleyen başlıca faktörlerin toplumsal önyargılar, ekonomik zorluklar ve güven problemleri olduğu görülmüştür. Özellikle psikolojik yardım almaya yönelik damgalanma algısının öğrencilerin yardım arama davranışlarını olumsuz etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Türküm (2007) psikolojik yardım almaktan kaçınma nedenlerinin bireysel özellikler, kültürel yapı ve toplumsal değerlerle ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Athinarayanan Rao ve arkadaşları (2025) kolektivist kültür yapısına sahip toplumlarda psikolojik yardım arama tutumlarının daha düşük olabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve kültürel faktörlerin psikolojik destek arama davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda üniversitemiz bünyesinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkin yürütülebilmesi için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle üniversite bünyesinde sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin daha sistemli ve tek bir çatı altında toplanarak tanıtılmalıdır. Psikolojik danışma hizmetlerinin tanıtımına yönelik bilgilendirme çalışmaları kapsamında oryantasyon programları, seminerler, atölye çalışmaları ve sosyal medya kanalları aracılığıyla öğrencilere psikolojik destek hizmetlerinin kapsamı ve başvuru süreçleri hakkında düzenli bilgi verilmesi öğrencilerin bu hizmetlere erişimini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra psikolojik yardım almaya yönelik toplumsal önyargı ve damgalanma algısını azaltmaya yönelik farkındalık çalışmaları yapılması da önem taşımaktadır.

5. KAYNAKLAR

Abdiyeva, R., & Boobekova, K. (2019). Psychological factors affecting students' academic performance in Kyrgyzstan. International Conference on Eurasian Economies, 160-164. https://congress.avekon.org/papers/2254.pdf

American Counseling Association. (2022). Consensus definition of counseling. https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling (Erişim Tarihi:20/02/2026).

Athinarayanan Rao, K., Ah. Gang, G. C. C., & Ading, C. (2025). Cultural differences in psychological help-seeking attitudes among Asian and Non-Asian university students in Malaysia. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9(4), 3510-3522. https://rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-9-issue-4/3510-3522.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Siyasal Kitabevi.

Dinç, E. (2013). Nitel Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve Etik. İçinde Turan, S. (Ed.), Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber. (199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık

Kang, J. Y. (2016). Help-seeking intention among college students: Cross-cultural study between East Asian international students and domestic students in the United States [Doktora tezi]. Purdue University. https://docs.lib.purdue.edu/context/open_access_dissertations/article/1971/viewcontent/Kang.pdf

Kepçeoğlu, M. (1999). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 185–196.

Koç, M., Avşaroğlu, S. & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11,* 483–497.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

Özbay, Y. (1996). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki, IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. *Scientific Reports, 13*, 1-11.

Schmidt, J. J. (1996). Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs. Massachusetts: Needham Heights.

Tan, H. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama. İstanbul: MEB Yayınları.

Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 94-107.

Tutkun, Ö. F. (2006). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'ndeki Türkiyeli öğrencilerin uyum sorunları. Sosyal Bilimler Dergisi, 15, 255-267. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/843872

Türküm, A. S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Özyürek, R., Korkut Owen, F. ve Owen, D. (Ed.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 201-218). Ankara: Nobel Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1), 193-213.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79- 92.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ETİK BEYAN

Bu araştırma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve kullanılan ölçme araçlarının bilimsel araştırma etiğine uygun olduğu karara bağlanmıştır. Etik kurul onayı, 29.01.2026 tarihli ve 2026.04 sayılı toplantıda alınan 2026.05.013 numaralı karar ile verilmiştir.

SESSİZ KRİZ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YALNIZLIK SALGININ PSİKOLOJİK BELİRLEYİCİLERİ VE SONUÇLARI

THE SİLENT CRİSİS: PSYCHOLOGİCAL DETERMİNANTS AND CONSEQUENCES OF THE LONELİNESS EPİDEMİC AMONG UNİVERSİTY STUDENTS

Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Orcid: 0000-0002-9310-7506

Özet

Son yıllarda yalnızlık, genç yetişkinler arasında hızla artan bir ruh sağlığı sorunu olarak tanımlanmakta ve özellikle üniversite öğrencileri için kritik bir psikososyal risk alanı oluşturmaktadır. Yalnızlık, nesnel sosyal izolasyondan ziyade bireyin arzuladığı ilişkiler ile sahip olduğu ilişkiler arasındaki algılanan uyumsuzluk olarak tanımlanır (Perlman & Peplau, 1981). Sosyal nörobilim araştırmaları, yalnızlığın bilişsel değerlendirme süreçlerini etkileyerek sosyal tehdit algısını artırdığını ve kişilerarası kaçınmayı güçlendirdiğini göstermektedir (John T. Cacioppo & Hawkley, 2009). Üniversite döneminde kimlik gelişimi, aidiyet ihtiyacı ve rol belirsizliği gibi gelişimsel görevlerin yoğunluğu, yalnızlık deneyimini psikolojik açıdan daha etkili hâle getirmektedir. Ampirik çalışmalar, yalnızlık düzeyi yüksek öğrencilerde depresyon, anksiyete, düşük öznel iyi oluş ve akademik tükenmişlik riskinin anlamlı biçimde arttığını ortaya koymaktadır (Daniel W. Russell, 1996). Ayrıca dijital iletişim yoğunluğunun yüz yüze ilişki kalitesini zayıflatabildiği ve bunun yalnızlık hissini artırabildiği bildirilmektedir (Nowland, Necka & Cacioppo, 2018). Sosyal ağ analizleri, yalnızlığın sosyal çevre içinde kümelenme eğilimi gösterdiğini ve kişilerarası etkileşim yoluyla yayılabildiğini göstermektedir (Nicholas A. Christakis & Fowler, 2009). Bu bildiride yalnızlık; bilişsel, duygusal ve kişilerarası süreçlerin etkileşimi içinde çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta; bireysel özellikler (benlik saygısı, bağlanma örüntüsü), çevresel faktörler (kampüs iklimi, sosyal destek) ve kültürel dinamiklerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde yalnızlık bireysel bir zayıflık değil, gelişimsel ve bağlamsal etmenlerin kesişiminde ortaya çıkan sistemik bir olgudur. Bu nedenle önleyici müdahalelerin yalnızca bireysel psikoeğitimle sınırlı kalmaması, akran destek programları ve aidiyet artırıcı kurumsal politikalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: yalnızlık, üniversite öğrencileri, ruh sağlığı, sosyal bağlanma, psikolojik uyum

Abstract

In recent years, loneliness has been identified as a rapidly growing mental health issue among young adults, constituting a critical psychosocial risk area, particularly for university students. Loneliness is defined as the perceived mismatch between the relationships an individual desires and the relationships they actually have, rather than objective social isolation (Perlman & Peplau, 1981). Social neuroscience research shows that loneliness increases the perception of social threat and reinforces interpersonal avoidance by affecting cognitive evaluation processes (John T. Cacioppo & Hawkley, 2009). The intensity of developmental tasks such as identity development, the need for belonging, and role ambiguity during university years makes the experience of loneliness psychologically more impactful. Empirical studies reveal that students with high levels of loneliness have a significantly increased risk of depression, anxiety, low subjective well-being, and academic burnout (Daniel W. Russell, 1996). Furthermore, it has been reported that the intensity of digital communication can weaken the quality of face-to-face relationships and increase feelings of loneliness (Nowland, Necka & Cacioppo, 2018). Social network analyses show that loneliness tends to cluster within social circles and can spread through interpersonal interactions (Nicholas A. Christakis & Fowler, 2009). This paper addresses loneliness as a multidimensional construct within the interaction of cognitive, emotional, and interpersonal processes; it argues that individual characteristics (self-esteem, attachment patterns), environmental factors (campus climate, social support), and cultural dynamics must be evaluated together. In conclusion, loneliness among university students is not an individual weakness but a systemic phenomenon arising from the intersection of developmental and contextual factors. Therefore, it is recommended that preventive interventions should not be limited to individual psychoeducation but should be supported by peer support programmes and institutional policies that enhance belonging.

Keywords: Loneliness, university students, mental health, social bonding, psychological adjustment

1. GİRİŞ

Bugün size görünmeyen bir salgından söz edeceğim; Üniversite öğrencileri arasında hızla artan yalnızlık. Son yıllarda yalnızlık, genç yetişkinler arasında hızla artan bir ruh sağlığı sorunu olarak tanımlanmakta ve özellikle üniversite öğrencileri için kritik bir psikososyal risk alanı oluşturmaktadır.

Sosyal nörobilim araştırmaları, yalnızlığın bilişsel değerlendirme süreçlerini etkileyerek sosyal tehdit algısını artırdığını ve kişilerarası kaçınmayı güçlendirdiğini göstermektedir.

Yalnızlık sadece tek başına olmak değildir. Psikolojide yalnızlık, bireyin sahip olduğu sosyal ilişkiler ile ihtiyaç duyduğu ilişkiler arasındaki farktır. Yani bireyin arzu ettiği sosyal ilişkiler ile mevcut ilişkileri arasındaki algılanan uyumsuzluk olarak tanımlanır.

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre "yalnızlık", yalın bir ifadeyle "yalnız olma durumu veya kimsenin bulunmadığı hal" yani kimsesizlik olarak tanımlanıyor. Sadece bu haliyle kabul edemiyoruz bu tanımı. Daha geniş anlamda, psikolojik analizci bir bakışla ele alındığında; sosyal ilişki ihtiyacının karşılanılamadığı durumlarda hissedilen fiziksel acı olarak ifade edilebilir.

Bireyin arzuladığı sosyal ilişkiler ile sahip olduğu sosyal ilişkiler arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan öznel bir deneyim olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım yalnızlığın yalnızca nesnel sosyal izolasyonla açıklanamayacağını, bireyin sosyal ilişkilerini nasıl algıladığıyla da

yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim kalabalık sosyal çevrelere sahip bireylerin bile yalnızlık deneyimi yaşayabildiği bilinmektedir. Yani kalabalık içinde yalnız olmak mümkündür.Bu perspektif ilk olarak sistematik biçimde Letitia Anne Peplau ve Daniel Perlman tarafından geliştirilmiş ve yalnızlık araştırmalarının temel kuramsal çerçevesini oluşturmuştur (Peplau and Perlman, 1982).

2. YÖNTEM

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde dijital yalnızlık olgusunu anlamak amacıyla yürütülen nitel literatür taraması ve kuramsal sentez çalışmasıdır. Araştırma kapsamında, Scopus ve Web of Science indeksli uluslararası makaleler taranmıştır. Seçilen çalışmalar, sosyal medya kullanımı, çevrim içi benlik sunumu, sosyal karşılaştırma ve yalnızlık ilişkisine odaklanmıştır.

Veri analizi, tematik içerik analizi yaklaşımıyla yapılmıştır. Seçilen makalelerden dijital yalnızlıkla ilişkili temalar kodlanmış; sosyal medya kullanımı, çevrim içi benlik sunumu, sosyal karşılaştırma, benlik saygısı ve psikolojik iyi oluş gibi alt temalar belirlenmiştir. Kodlama süreci, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülmüş ve tematik uyum sağlanmıştır.

Araştırmada ayrıca, farklı yöntem ve örneklem gruplarına sahip çalışmaların karşılaştırmalı sentezi yapılmıştır. Bu yaklaşım, dijital yalnızlığın üniversite öğrencileri üzerindeki psikososyal etkilerini bütüncül olarak anlamayı ve Dijital Yalnızlık Modeli'ni kuramsal açıdan değerlendirmiştir.

Çalışma, etik açıdan güvenlidir; yalnızca yayımlanmış ve açık erişimli literatür kullanılmıştır. Kodlama ve sentez süreçlerinde şeffaflık ve doğruluk ilkelerine özen gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Yalnızlık, sosyal ilişkiler bakımından değerlendirildiğinde İki kategoride gruplandırabilir: 1-duygusal yalnızlık, 2-Sosyal yalnızlık (Weiss, 1973).

1-Duygusal Yalnızlık: yakın mahrem ilişkilerden mahrum olmak yani samimi bağların eksikliğinden kaynaklanan durum olarak tanımlanabilir. Daha çok terk edilme ve bağlanma sorunlarıyla ortaya çıkar ve kadınlarda daha çok gözlenen yalnızlık türüdür.

2-Sosyal yalnızlık: kişinin sahip olmak istediği grupların dışında kalması durumu, yani sosyal ağın ve aidiyet duygusunun yetersizliğinden kaynaklanır. Daha çok yer değiştirme ve iş kaybı gibi durumlarda ortaya çıkıyor ve erkeklerde daha çok görülüyor (Peplau and Perlman, 1982).

Gençlik döneminde çok artıyor ama yaşlılarda daha çok. Duygusal yalnızlık gençlerde daha çok, sosyal yalnızlık ise orta yaşlılarda daha yaygın görülmektedir (Hawkley and Cacioppo, 2010). Çevrim içi ilişkiler duygusal yalnızlığı hafifletmiyor. Sosyal medyada kendi kimliklerinden ne kadar farklı olarak tanıtıyorsa hissettikleri özsaygı düşüyor, kaygı ve depresyon düzeyi artıyor. Kendine atfettiği değer azalıyor.

Yalnızlık özellikle yaşlılarda demansı yüzde 50 artırıyor (Luchetti et al., 2024).

Kalp riskini yüzde 30 artırıyor, erken ölümlere sebep oluyor. İngiltere'de aile hekimleri, hastalar arasında büyük oranda yalnızlıktan kaynaklı olan sorunlarla uğraştıklarını söylüyorlar (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020). Yapılan çalışmalarda yalnızlığın obeziteye eş değer sağlık sorunu doğurdu vurgulanıyor. Bunun da çok ciddi sağlık problemleri doğurduvurgulanıyor. Gallup'a göre de en yaygın olan sağlık sorunu (Gallup, 2023). Yine yalnızlık hissedenlerin, üzüntü, kaygı, stres, öfke hatta fiziksel acı hissettiği

belirtiliyor. Sosyal ilişki ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda fiziksel acı hissediliyor. Beyinlerinde fiziksel acı hissedenlerde ise olumsuz duygular harekete geçiyor, ilişkilerde kindarlık gibi sarsıcı tutumlar gelişiyor. Türkiye de en fazla hissedenler güney doğu. Aile kalabalık ama yalnız. Üsküdar üniversitesinin verilerinde (Üsküdar Üniversitesi, 2022).

Harvard Üniversitesi tarafından yürütülen Harvard Study of Adult Development dünyanın en uzun süreli psikososyal araştırmalarından biridir. Araştırma: 1938 yılında başlatılmıştır. Katılımcılar gençlik döneminden ölümüne kadar izlenmiştir. 80 yılı aşkın süre devam eden bir boylamsal çalışmadır. Çalışmanın en önemli sonucu: Uzun ve sağlıklı yaşamın en güçlü belirleyicisi güçlü sosyal ilişkiler ve yakın bağlardır. Bu önemli güçlü bağların kurulmasında birinci derece aile halkası ikinci ve üçüncü derede bunun çevresinde yer alanlar etkili oluyor. Waldinger and Schulz, 2023). Bunu dünyadaki değişen koşullarla karşılaştırdığınız zaman 1937'de zamanının yüzde 22 sini aileye, yüzde 20 sini arkadaşlarıyla, yüzde 10' nu komşularıyla geçiriyorlar. Bu oran 2000 yılında arkadaşlarla yüzde 28, iş arkadaşlarıyla yüzde 15, aileyle yüzde 11. 2024 ise yüzde 67 çevrim içi, yüzde 14 arkadaş, yüzde 5 aile (Twenge, 2017). Aileyle çok az zaman ayırması sadece sağlık sorunları değil sosyal sorunlarda getirecektir. Ayrıca aileye ayrılan zamanda da başka şeyle ilgileniyor, bakıyorlar.

Yalnızlıkla Nasıl Başa Çıkılır

Başarıya ulaşmak için şikayet etme, mazeret üretme sonuç vermez, istedikleri şey için mücadele, hak etmek gerekir. Güçlüklerle mücadele edenler, zor olan birşeyi tek başına başaramayabileceklerini bilirler. Bunlar arkadaş ilişkisinin gelişmesini geliştirmeye, hayat boyu sürdürmeye önem verir. Güçlü bağlar böyle kuruluyor. Böyle kurulmayınca herkes kendinden sorumludur anlayışı gelişiyor, böyle bir kültürle yaşayanlar güçlü bağlar geliştiremiyor.

Üniversite dönemi gelişimsel olarak, Kimlik oluşumu, Aidiyet ihtiyacı, Sosyal rol denemeleri, Gelecek kaygısı bakımından kritik bir eşiktir. Bu dört süreç aynı anda yaşandığında, sosyal bağ eksikliği psikolojik risk faktörüne dönüşüyor. Bireyin psikososyal gelişiminde kimlik oluşumu, özerklik kazanımı ve sosyal aidiyet ihtiyaçlarının yoğunlaştığı kritik bir geçiş evresidir. Bu bağlamda üniversite yılları bireyin sosyal yaşamında önemli dönüşümlerin yaşandığı kritik bir dönemdir. Üniversiteye başlayan gençler çoğu zaman ailelerinden ve alıştıkları sosyal çevrelerinden ayrılmakta, yeni sosyal ilişkiler kurmak ve akademik ortama uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu geçiş süreci, sosyal bağların yeniden kurulmasını gerektirirken aynı zamanda yalnızlık duygusunun ortaya çıkmasına da zemin hazırlayabilmektedir.

Bu dönemde yaşanan yalnızlık deneyimi geçici bir duygu durumundan ziyade psikolojik uyum sürecini etkileyen önemli bir risk faktörüdür.

Araştırmalar gösteriyor ki üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümü kendini kronik yalnız hissediyor (American College Health Association, 2022; Peplau and Perlman, 1982).

Bu yalnızlık; Depresyon riskini artırır, Kaygı düzeyini yükseltir, Akademik performansı düşürür, Bağımlılık davranışlarını tetikleyebiliyor. Yani yalnızlık sadece bir duygu değil, bir zihinsel sağlık göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Günümüzün en dikkat çekici paradokslarından biri, insanların tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar birbirine bağlı olmasına rağmen aynı zamanda giderek daha fazla yalnızlık deneyimlemesidir. (Primack, et al., 2017).Dijital iletişim teknolojileri bireyler arasında sürekli bağlantı kurma imkânı sağlamış, sosyal medya platformları milyonlarca insanın aynı anda iletişim kurabildiği sanal sosyal alanlar oluşturmuştur. Bununla birlikte son yıllarda yapılan araştırmalar, özellikle genç yetişkinler arasında yalnızlık duygusunun giderek arttığını göstermektedir (Turkle, 2011).

Bugünün gençleri tarihin en bağlantılı nesli. Sosyal medya, mesajlaşma uygulamaları, çevrim içi topluluklar… Ama neden yalnızlık artıyor? Çünkü bağlantı, bağ değildir. Dijital etkileşim, psikolojik yakınlık üretmez. Sanal ortamda kurulan ilişkiler: daha yüzeysel, daha kırılgan, daha performans odaklı gelişiyor. Bu da öğrencinin görülme değil, sergilenme ihtiyacını artırıyor.

Gelişim psikolojisine göre genç yetişkinlik dönemi, yakın ilişkiler kurma ve aidiyet geliştirme evresidir. Bu evrede sosyal bağ eksikliği kimlik karmaşasını artırabilir.

Psikolojik Kaynaklar

Yalnızlık üç temel psikolojik süreçle beslenir (Cacioppo and Patrick, 2008).

1. Bilişsel Çarpıtmalar: "Kimse beni anlamıyor", "Ben sevilmeye layık değilim"
2. Davranışsal Geri Çekilme: ‘’Sosyal ortamlardan kaçınma’’, ‘’Kendini izole etme’’
3. Duygusal Hassasiyet: ‘’Reddedilme korkusu’’, ‘’Sosyal tehdit algısı’’

Bu üçlü döngü zamanla kendini doğrulayan bir kehanete dönüşebiliyor.

Modern üniversite ortamında yalnızlığı artıran faktörler: (Peplau and Perlman, 1982).

- Rekabetçi akademik iklim
- Aileden ilk ayrılma deneyimi
- Güvensiz bağlanma (Reddedilme duyarlılığı)
- Kimlik belirsizliği (Düşük benlik saygısı)
- Dijital bağımlılık (Dijital etkileşim yoğunluğu). Ayrıca dijital iletişim yoğunluğunun yüz yüze ilişki kalitesini zayıflatabildiği ve bunun yalnızlık hissini artırabildiği bildirilmektedir (Primack et al., 2017).

Özellikle dijital iletişim araçlarının yoğun kullanımı sosyal ilişkilerin doğasını dönüştürmüş ve bireylerin sosyal etkileşim biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Sosyal medya platformları bireylere sürekli iletişim kurma imkânı sunsa da bazı araştırmalar bu ortamların paradoksal biçimde yalnızlık duygusunu artırabileceğini göstermektedir. Bu durum literatürde sıklıkla “dijital sosyallik paradoksu” olarak ifade edilmektedir (Turkle, 2011).

Yalnız bireyler sosyal bilgiyi daha tehdit odaklı yorumlama eğilimindedir. Bu durum sosyal kaçınmayı artırarak yalnızlığı kronikleştirir.

Leon Festinger tarafından geliştirilen Sosyal Karşılaştırma Kuramıdır (Festinger, 1954). Bu kurama göre bireyler kendi yeteneklerini, başarılarını ve yaşam koşullarını değerlendirmek için diğer insanlarla karşılaştırma yapma eğilimindedir. Yani bireylerin kendi durumlarını başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirdiğini öne sürer. Sosyal medya platformları, idealize edilmiş yaşam paylaşımları sayesinde yoğun sosyal karşılaştırma fırsatları sunar. Bu durum, bireyde yetersizlik, değersizlik ve dışlanmışlık duygularını güçlendirebilmektedir.

Benlik sunumu kavramı ilk olarak Erving Goffman (Goffman, 1959) tarafından sosyal etkileşim bağlamında geliştirilmiştir. Bu kurama göre bireyler sosyal ortamlarda belirli bir izlenim oluşturmak amacıyla davranışlarını düzenlerler. Bireyler paylaştıkları içerikleri seçme, düzenleme ve filtreleme imkânına sahiptir. Bu durum idealize edilmiş bir dijital kimliğin oluşmasına yol açabilmektedir.

Araştırmalar yoğun benlik sunumu davranışlarının sosyal onay arayışını artırdığını ve bireyin dışsal değerlendirmelere daha bağımlı hâle gelmesine yol açtığını göstermektedir. Bu süreç benlik saygısında azalma ve yalnızlık deneyimi ile ilişkilendirilmektedir.

Araştırmalar, yoğun benlik sunumu ve "sosyal onay arayışı" davranışlarının kullanıcıların gerçek benlikleriyle dijital benlikleri arasında bir ayrışmaya yol açtığını ve bu durumun psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bir yıllık boylamsal çalışmada 538 Çinli üniversite öğrencisi üzerinde yapılan analiz, yalnızlık ile problemli sosyal medya kullanımı arasında çift yönlü nedensel ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre yalnızlık seviyeleri ve problemli sosyal medya kullanımı zamanla birlikte artmakta ve birbirlerini etkilemektedir (Wu et al., 2024).

Bir başka araştırma, yalnızlığın sosyal web uygulamalarının patolojik internet kullanımına aracılık ettiğini bulmuştur (Reissmann and Lange, 2021).

Yalnız bireylerin sosyal medyayı sosyal telafi amaçlı kullanması, sonuçta daha yoğun ve problemli internet kullanımına yol açmıştır, bu da yalnızlık sürecini daha da derinleştirmiştir.

Yalnızlık yaşayan öğrenciler çoğu zaman bunu söylemez (Hawkley and Cacioppo, 2010). Ama davranışları anlatır: Sürekli meşgul görünme, Aşırı ekran kullanımı, Grup çalışmalarından kaçınma, Uyku düzensizliği, Motivasyon kaybı gibi.

Yalnızlık Bulaşıcıdır.

Araştırmalar sosyal ağlarda yalnızlığın sosyal temas yoluyla yayılabildiğini göstermektedir. Sosyal ağ analizleri, yalnızlığın sosyal çevre içinde kümelenme eğilimi gösterdiğini ve kişilerarası etkileşim yoluyla yayılabildiğini göstermektedir (Cacioppo et al., 2009). Bu durum bazı araştırmacılar tarafından “modern toplumun görünmeyen salgını” olarak tanımlanmaktadır. Yalnız bireyler zamanla sosyal ağın merkezinden çevresine itilir ve yalnızlık kümeleri oluşur.

Bu nedenle yalnızlık bireysel değil, sosyal bir olgudur. Çoğu kişi yalnızlığı çözmek için şu tavsiyeyi verir: "Git sosyalleş." Ama yalnız bir öğrenci için bu, depresif birine "mutlu ol" demek gibidir. Yalnızlık motivasyon eksikliği değil, psikolojik bariyerdir.

Yalnızlığın Psikolojik Sonuçları

Yalnızlık yalnızca öznel bir duygusal deneyim değil aynı zamanda önemli psikolojik sonuçlara sahip bir durumdur. Araştırmalar yalnızlığın depresyon, kaygı, stres ve düşük yaşam doyumu ile güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bazı çalışmalarda, sanal yalnızlık ile sosyal medya kullanıcılarının sosyal etkileşim kaygısı ve siber zorbalığa maruziyet düzeyleri arasında ilişkiler araştırılmıştır. Bu araştırmalar, çevrim içi yalnızlık düzeyi arttıkça sosyal medya etkileşim kaygısının da arttığını göstermektedir, bu da yalnızlığın dijital ortamda başka psikolojik süreçlerle iç içe geçtiğini göstermektedir (Özdemir, 2022).

Yalnızlıkla İlgili Çözüm Önerileri:

Etkili müdahaleler dört düzeyde olmalıdır:

1. Bireysel Düzey

- Bilişsel davranışçı müdahaleler (Bilişsel yeniden yapılandırma)
- Sosyal beceri eğitimi
- Duygu düzenleme çalışmaları

2. Grup Düzeyi

- Akran destek programları
- Küçük grup etkileşimleri

- Paylaşım odaklı atölyeler

4. Kurumsal Düzey

Yükseköğretim kurumlarında sosyal bağlılığı artıran programlar, yüz yüze sosyal etkileşimleri destekleyen etkinlikler ve dijital medya okuryazarlığı eğitimleri yalnızlık riskini azaltmada önemli rol oynayabilir.

- Psikolojik Danışmanlık merkezleri
- Mentorluk sistemleri (Akran destek sistemleri)
- Aidiyet artırıcı kampüs tasarımları (Ruh sağlığı dostu kampüs politikaları)
- Sosyal katılım programları

4. Kültürel Düzey

- Başarı merkezli kimlik yerine ilişki merkezli kimlik
- Rekabet yerine işbirliği kültürü

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yalnızlık zayıflık değildir. Yalnızlık bir sinyaldir.

Nasıl ki susuzluk bedenin suya ihtiyacı olduğunu söyler, yalnızlık da zihnin bağ kurmaya ihtiyacı olduğunu söyler.

Bulgular yalnızlığın bireysel zayıflık değil, sosyal çevre ile bireysel algıların etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Üniversite ortamında rekabetçi kültür, performans baskısı ve dijital sosyalleşme biçimleri yalnızlığı artıran yapısal faktörler arasında yer almaktadır.

Yalnızlık ayrıca sosyal çekilme davranışını artırabilmektedir. Bu durum bireyin sosyal ilişkiler kurma fırsatlarını azaltmakta ve yalnızlık duygusunun daha da güçlenmesine yol açmaktadır.

Uzun süreli yalnızlık deneyimi bireyin psikolojik iyi oluşunu önemli ölçüde etkileyebilmekte ve sosyal uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Bu nedenle yalnızlık özellikle genç yetişkinler arasında önemli bir psikososyal risk faktörü olarak değerlendirilmektedir.

Yalnız bireylerin sosyal medyayı sosyal telafi amaçlı kullanması, sonuçta daha yoğun ve problemli internet kullanımına yol açmıştır, bu da yalnızlık sürecini daha da derinleştirmiştir (Reissmann and Lange, 2023).

Üniversite öğrencilerinde yalnızlık giderek artan, görünmez ancak etkileri güçlü bir psikososyal sorundur. Bu olguya yönelik müdahaleler bireysel düzeyle sınırlı kalmamalı; kurumsal ve toplumsal düzeyde önleyici programlar geliştirilmelidir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde yalnızlık bireysel bir zayıflık değil, gelişimsel ve bağlamsal etmenlerin kesişiminde ortaya çıkan sistemik bir olgudur. Bu nedenle önleyici müdahalelerin yalnızca bireysel psikoeğitimle sınırlı kalmaması, akran destek programları ve aidiyet artırıcı kurumsal politikalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Bir üniversiteyi güçlü yapan şey binaları değildir. Bağlantılarıdır.

Ve belki de bir öğrencinin hayatını değiştirmek için gereken tek şey şudur:

Birinin ona gerçekten sorması —"Nasılsın?"

5. KAYNAKLAR

American College Health Association (2022). National College Health Assessment.

Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). Loneliness: Human nature and the need for social connection. New York: W. W. Norton.

Cacioppo, J. T., Fowler, J. H., & Christakis, N. A. (2009). Alone in the crowd: The structure and spread of loneliness in a large social network. Journal of Personality and Social Psychology, 97(6), 977–991

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117–140.

Gallup. (2023). Global State of Social Connections.

Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Anchor Books.

Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. Annals of behavioral medicine, 40(2), 218-227.

Luchetti, M., Aschwanden, D., Sesker, A. A., Zhu, X., O'Súilleabháin, P. S., Stephan, Y., ... & Sutin, A. R. (2024). A meta-analysis of loneliness and risk of dementia using longitudinal data from> 600,000 individuals. Nature Mental Health, 2(11), 1350-1361.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020). Social isolation and loneliness in older adults: Opportunities for the health care system. Washington, DC: National Academies Press.

Özdemir, A. (2022). Online social anxiety, cyberbullying, and loneliness in university students. Turkish Online Journal of Educational Technology, 21(1), 55–70. https://doi.org/10.7456/TOJET/21.1.05

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. Wiley.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982).Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. New York: Wiley

Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. American journal of preventive medicine, 53(1), 1-8.

Reissmann, A., & Lange, K. W. (2023). The role of loneliness in university students' pathological Internet use–a web survey study on the moderating effect of social web application use. Current Psychology, 42(14), 11834-11848.

Reissmann, A., & Lange, K. W. (2021). The role of loneliness in university students' pathological Internet use – a web survey study on the moderating effect of social web application use. Current Psychology, 42, 11834–11848

Turkle, S. (2011). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy. Atria Books.

Üsküdar Üniversitesi (2022). Türkiye'de aile ve yalnızlık araştırması. Üsküdar Üniversitesi.

Waldinger, R. J., & Schulz, M. S. (2023). The Good Life: Lessons from the World's Longest Scientific Study of Happiness. Simon & Schuster

Weiss, R. S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.

Wu, P., Feng, R., & Zhang, J. (2024). The relationship between loneliness and problematic social media usage in Chinese university students: a longitudinal study. BMC psychology, 12(1), 13.

YETİŞKİNLİKTE SOSYAL UYUMUN PSİKOLOJİK BELİRLEYİCİLERİ: BİLİŞSEL, DUYGUSAL VE SOSYAL ETKENLERİN BÜTÜNCÜL ANALİZİ

Yücel ÖKSÜZ (Birinci yazar)[1], Feyza ALTINGÖZ TOKUR (İkinci yazar)[2]

[1] Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, e-posta: yucel.oksuz@manas.edu.kg, ORCID ID: 0000-0002-9310-7506.

[2] Uzman Psikolojik Danışman, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Programı, e-mail: 24280112@stu.omu.edu.tr , ORCID ID: 0000-0001-9536-0348

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yetişkin örnekleminde sosyal uyum kavramını ele alan araştırmaları betimsel bir literatür taraması yoluyla inceleyerek alanyazındaki genel eğilimleri, yöntemsel özellikleri ve ele alınan temaları ortaya koymaktır. Sosyal uyum, bireyin toplumsal çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliğini, sosyal rollere ve beklentilere işlevsel biçimde yanıt verebilme kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Türkiye'de bu kavramın yetişkin örnekleminde nasıl ele alındığına ilişkin bütüncül bir görünüm sunan derleme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada ulusal alanyazında yer alan araştırmaların yapılandırılmış bir betimsel tarama çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ULAKBİM, TR Dizin ve Google Scholar gibi ulusal veri tabanlarında "sosyal uyum", "psikososyal uyum", "yetişkin" ve ilişkili anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmıştır. Türkiye örneklemiyle yürütülmüş, yetişkin katılımcıları içeren ve sosyal uyum değişkenini doğrudan ya da ilişkili bir yapı olarak ele alan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. Elde edilen çalışmalar; araştırma deseni, örneklem özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve ele alınan değişkenler açısından betimsel olarak analiz edilmiştir. İnceleme bulguları, Türkiye'de yetişkinlerde sosyal uyumun çoğunlukla göçmen ve mülteci örneklemleri üzerinden ele alındığını ve bu bağlamda uyumun daha çok toplumsal entegrasyon, kültürel uyum ve psikososyal uyum çerçevesinde incelendiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmaların büyük bölümünün nicel araştırma deseninde yürütüldüğü ve sosyal uyumun genellikle bütüncül bir yapı olarak değil, sosyal ilişkiler, sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve kişilerarası işlevsellik gibi alt boyutlar üzerinden ölçüldüğü görülmektedir. Kullanılan ölçme araçlarının da çoğunlukla sosyal uyumun bu alt boyutlarına odaklandığı, doğrudan yetişkinlere yönelik kapsamlı bir sosyal uyum ölçümünün sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular, alanyazında kavramsal ve yöntemsel çeşitliliğin artırılmasına yönelik bir gereksinime işaret etmektedir. Bu çalışmanın, Türkiye'de yetişkinlerde sosyal uyum alanındaki araştırmaların mevcut durumuna ilişkin bütüncül bir çerçeve sunarak gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal uyum, yetişkin, Türkiye, betimsel literatür taraması

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SOCIAL ADJUSTMENT IN ADULTHOOD: A HOLISTIC ANALYSIS OF COGNITIVE, EMOTIONAL, AND SOCIAL FACTORS

Abstract

This study aims to examine research addressing the concept of social adjustment within adult samples in Türkiye through a descriptive literature review. By doing so, it identifies general trends, methodological characteristics, and recurring themes in the existing literature. Social adjustment is a multidimensional construct that reflects the quality of an individual's interactions with their social environment and their capacity to respond functionally to societal roles and expectations. Despite its significance, there is a notable scarcity of comprehensive review studies providing a holistic perspective on how this concept is operationalized specifically for adults in the Turkish context. Consequently, this study systematically analyzes national literature within a structured descriptive framework. The scope of the research involved scanning national databases—including ULAKBİM, TR Dizin, and Google Scholar—using keywords such as "social adjustment," "psychosocial adjustment," and "adult." Inclusion criteria were limited to studies conducted with Turkish samples that directly addressed social adjustment or examined it as a primary related construct. The selected studies were descriptively analyzed based on research design, sample characteristics, measurement instruments, and investigated variables. Key findings indicate that social adjustment research in Türkiye is predominantly focused on migrant and refugee populations, often framed within the contexts of social integration, cultural adaptation, and psychosocial wellbeing. Furthermore, the majority of the literature employs quantitative research designs. A significant observation is that social adjustment is rarely treated as a holistic construct; instead, it is frequently measured through sub-dimensions such as social relations, social support, psychological well-being, and interpersonal functionality. There is a discernible lack of comprehensive, direct measurement tools specifically designed for the adult social adjustment process. These findings highlight an urgent need for increased conceptual and methodological diversity in the field. This study provides a foundational framework for the current state of social adjustment research in Türkiye and is expected to serve as a strategic guide for future scholarly inquiries.

Keywords: Social adjustment, adult, Türkiye, descriptive literature review

1. GİRİŞ

Sosyal uyum, bireyin içinde yaşadığı toplumsal sistemle karşılıklı etkileşim içinde denge kurabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Schneiders, 1964, aktaran: Maranata vd., 2019). Ancak çağdaş psikoloji literatüründe sosyal uyum yalnızca bireyin çevresine pasif biçimde adapte olması şeklinde ele alınmamaktadır. Aksine sosyal uyum, bireyin sosyal rollerini etkin biçimde yerine getirebilmesi, kişilerarası ilişkilerde yeterlilik gösterebilmesi, toplumsal norm ve beklentilerle öznel değerleri arasında işlevsel bir denge kurabilmesi ve toplumsal sisteme anlamlı katkı sağlayabilmesi sürecini kapsamaktadır (Keyes, 1998). Bu yönüyle sosyal uyum, ruh sağlığının yalnızca patolojinin yokluğu şeklinde değil, pozitif işlevsellik ve toplumsal bütünleşme temelinde ele alınmasını gerektiren çok boyutlu bir yapıdır.

Yetişkinlik dönemi, bireyin yaşam döngüsünde en fazla sosyal rolün aynı anda üstlenildiği evredir. İş yaşamına katılım, evlilik, ebeveynlik, ekonomik sorumluluklar, toplumsal üretkenlik ve vatandaşlık rolleri yetişkinlikte iç içe geçmektedir. Bu durum, sosyal uyumu yalnızca kişilerarası beceri meselesi olmaktan çıkararak çok katmanlı bir psikososyal organizasyon sürecine dönüştürmektedir. Erikson'un (1963) psikososyal gelişim kuramında yetişkinlik dönemi "Üretkenliğe Karşı Durgunluk" evresi olarak tanımlanmıştır. Bu evrede birey, yalnızca kendisi için değil gelecek kuşaklar için de anlam üretme sorumluluğu taşımaktadır. Üretkenliğin sağlanamaması durumunda birey toplumsal sistemden kopma, anlamsızlık ve durgunluk yaşama riski ile karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla sosyal uyum, yetişkinlik döneminde psikolojik sağlığın merkezî belirleyicilerinden biri haline gelmektedir.

Türkiye bağlamında sosyal uyumun değerlendirilmesi ise kültürel dinamikler nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır. Kağıtçıbaşı'nın (2010) Aile Değişim Modeli, Türkiye'de bireyselleşme sürecinin Batı toplumlarından farklı işlediğini ortaya koymaktadır. Türk toplumunda bireyler hem özerklik hem de ilişkisel bağlılık ihtiyaçlarını eş zamanlı olarak sürdürmektedir. Bu durum, sosyal uyumun yalnızca bireysel başarı ya da bağımsızlık üzerinden değil, ilişkisel bağlılıkların korunması üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de sosyal uyum, özerklik ve ilişkisel bütünlüğün birlikte sürdürülebilmesi ile yakından ilişkilidir.

Bununla birlikte Türkiye'de yetişkin örnekleminde sosyal uyumu doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut literatürün önemli bir kısmı göçmenler ve mülteci gruplar üzerinden yürütülmüş; sosyal uyum çoğunlukla kültürleşme, entegrasyon ve toplumsal katılım bağlamında ele alınmıştır (Berry, 1997; Ager ve Strang, 2008). Genel yetişkin popülasyonunda sosyal uyum çoğu zaman doğrudan ölçülmek yerine sosyal destek, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve kişilerarası ilişkiler gibi psikososyal göstergeler üzerinden dolaylı biçimde değerlendirilmektedir. Yapılan meta-analiz çalışmaları da sosyal destek ile iyi oluş değişkenleri arasında pozitif, yalnızlık ve depresyon ile ise negatif ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Yalçın, 2015)

Bu çalışma, Türkiye'de yetişkinlik döneminde sosyal uyumun psikolojik belirleyicilerini bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlar çerçevesinde bütüncül bir literatür taramasıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülen bu derleme çalışması, mevcut ampirik bulguları sistematik biçimde organize etmeyi ve sosyal uyumun çok katmanlı yapısını kuramsal temellerle birlikte ortaya koymayı hedeflemektedir.

1.1 Kuramsal Çerçeve

Sosyal uyum kavramı, erken dönem psikoloji literatüründe daha çok bireyin çevresel taleplere uygun davranması şeklinde dar bir çerçevede ele alınmıştır (Schneiders, 1964, aktaran: Maranata vd., 2019). Ancak pozitif psikolojinin yükselişi ile birlikte sosyal uyum, bireyin sosyal sistem içindeki işlevselliği ve katkısı üzerinden değerlendirilmiştir. Keyes (1998) sosyal iyi oluş modelinde bireyin toplumsal yaşama yönelik algı ve değerlendirmelerini beş boyutta

ele almıştır: sosyal bütünleşme, sosyal katkı, sosyal kabul, sosyal gerçekleşme ve sosyal tutarlılık. Bu model, sosyal uyumun yalnızca çatışmasızlık değil; aktif katılım ve toplumsal değer üretimi içerdiğini göstermektedir. Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş modeli, bireyin iyi oluşunu çok boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve bu yapının önemli bileşenlerinden biri olarak "başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma" kapasitesini vurgulamaktadır. Modelde yer alan bu boyut, bireyin empati kurabilme, karşılıklı güvene dayalı ilişkiler geliştirebilme ve yakın sosyal bağlar sürdürebilme becerilerini içermektedir. Bu bağlamda bireyin başkalarıyla sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurabilme kapasitesi, sosyal uyumun önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı da sosyal uyumun bilişsel temellerine işaret etmektedir. Bireyin sosyal durumlarda etkili olabileceğine dair inancı, sosyal rollerini sürdürme kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Benzer biçimde Cohen ve Wills'in (1985) Sosyal Destek Tampon Modeli, stresli yaşam olaylarının etkisinin sosyal ağlar aracılığıyla azaltılabileceğini savunarak sosyal uyumun çevresel boyutunu açıklamaktadır.

Türkiye'de sosyal uyum, kolektivist değerler ile modern bireysel yönelimler arasında kurulan bir denge süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Kağıtçıbaşı (2010), Türk ailesinin hem duygusal bağlılığı hem de artan bireyselleşmeyi bir arada barındırdığını belirtmektedir. Bu çerçevede yetişkin bireyler, aile desteğini sürdürürken aynı zamanda kişisel sınırlarını ve özerkliklerini inşa etmeye çalışmaktadır. Bu çift yönlü beklenti, sosyal uyumu karmaşıklaştırmakta; özellikle iş-aile dengesi, ebeveynlik rolleri ve toplumsal cinsiyet normları bağlamında yetişkinler üzerinde ek psikolojik yük oluşturmaktadır.

Türkiye literatüründe sosyal uyum çoğu zaman psikolojik değişkenlerle ilişkisi üzerinden incelenmiştir ve sosyal uyumun bireyin psikososyal işlevselliğini açıklayan bir yapı olduğu görülmüştür (Uygur ve Dilmaç, 2021). Türkiye'de sosyal uyum yapısının ölçülmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde, farklı örneklemlerde geliştirilen veya uyarlanan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin test edildiği görülmektedir. Örneğin Aydoğdu ve Gürsoy (2020) tarafından geliştirilen Sosyal Uyum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve yapının ölçülebilir bir psikososyal boyut olduğu ortaya konmuştur. Ek olarak sosyal uyum ölçeğinin Türk yetişkin örneklemindeki psikometrik özellikleri incelenerek yapının çok boyutlu niteliği doğrulanmıştır (Karaca ve Sucu, 2024; Günay vd., 2019).

Göç literatürü bağlamında ise Berry'nin (1997) kültürleşme modeli Türkiye'deki göçmen çalışmaları için temel referans noktası olmuştur. Ancak bu çalışmalar genellikle kültürlerarası adaptasyon sürecine odaklanmakta; yerli yetişkin popülasyonun gündelik sosyal uyum dinamiklerini sınırlı biçimde ele almaktadır (Şeker, 2006; Karipek, 2017; Güler, 2019).

Türkiye'de yetişkinlikte sosyal uyum literatürü incelendiğinde üç temel eksiklik göze çarpmaktadır. Doğrudan sosyal uyum ölçümlerinin sınırlılığını gösteren çalışmalar çoğunlukla sosyal destek, psikolojik iyi oluş ya da bağlanma üzerinden dolaylı ölçüm yapmaktadır. Boylamsal araştırma eksikliğini gösteren mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu kesitsel tasarıma sahiptir. Bütüncül model eksikliğini gösteren çalışmalar ise bilişsel, duygusal ve sosyal belirleyicileri aynı model içinde test eden kapsamlı araştırmalar oldukça sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, yetişkinlikte sosyal uyumun psikolojik belirleyicilerini sistematik bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlayan nitel bir betimsel literatür taraması çalışmasıdır. Betimsel tarama modelleri, belirli bir konudaki mevcut literatürü sentezleyerek mevcut durumu ortaya koymayı ve gelecekteki araştırmalara teorik bir temel oluşturmayı hedefler (Karasar, 2005).

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada, yetişkin bireylerin sosyal uyum süreçlerini etkileyen faktörler; bilişsel, duygusal ve sosyal olmak üzere üç ana tematik kategori altında analiz edilmiştir. Bu tematik sınıflama, alan yazındaki güncel eğilimleri yansıtmak ve kavramsal karmaşayı gidermek amacıyla tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde, elde edilen bulgular Türkiye'nin kültürel yapısı (özerk-ilişkisel benlik modeli) bağlamında eleştirel bir süzgeçten geçirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Kriterler

Araştırma verileri Google Scholar, TR Dizin, DergiPark, PsycINFO ve PubMed veri tabanları üzerinden 2000-2026 yılları arasında yayımlanan akademik makaleler, tezler ve kitap bölümleri taranarak elde edilmiştir. Tarama sürecinde bazı anahtar kelimeler kombinasyonlar halinde kullanılmıştır: Sosyal uyum, yetişkinlik, psikososyal uyum, sosyal iyi oluş, bilişsel esneklik, duygu düzenleme, sosyal destek, öz-duyarlılık, yetişkin bağlanma stilleri.

Araştırma verileri elde edilirken bu çalışmaya dahil edilmesi için birtakım kriterler söz konusu olmuştur. Örneklemin 18-65 yaş arası yetişkin bireylerden oluşması, çalışmanın sosyal uyumu veya doğrudan ilişkili alt boyutlarını ampirik olarak incelemiş olması, özellikle Türkiye örnekleminde yürütülmüş yerli literatüre öncelik verilmesi, hakemli dergilerde yayımlanmış veya akademik kurullar tarafından onaylanmış olması dahil edilme kriterlerini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Analizi ve Sınıflandırma

Elde edilen veriler tematik analiz yöntemine tabi tutulmuştur. İlk aşamada toplanan 100'den fazla kaynak taranmış; odak noktası doğrudan belirleyiciler olan 20 temel çalışma derinlemesine inceleme için seçilmiştir. Analiz sürecinde kodlama, tema oluşturma ve sentezleme adımları sırasıyla izlenmiştir. Kodlama adımında her çalışmanın bulguları "bilişsel", "duygusal" veya "sosyal" olarak kodlanmıştır. Tema oluştururken kodlar birleştirilerek "Bilişsel Esneklik", "Bağlanma Stilleri", "Dijital Etkiler" gibi alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak sentezleme adımında Türkiye'deki ampirik bulgular ile evrensel psikoloji kuramları (Erikson, Bandura, Gross vb.) arasında bağlantılar kurularak tartışma bölümü yapılandırılmıştır.

2. 4. Etik Değerlendirme

Bu çalışma bir literatür taraması olduğu için doğrudan insan veya hayvan denek kullanılmamıştır. Ancak kullanılan tüm kaynaklara bilimsel etik kuralları çerçevesinde atıf yapılmış, fikirlerin özgünlüğü korunmuş ve literatürdeki veriler tarafsız bir şekilde sunulmuştur (Committee on Publication Ethics [COPE], 2019).

3. BULGULAR

3.1. Bilişsel Belirleyiciler: Zihinsel Şemalar, Öz-yeterlik Ve Anlamlandırma Süreçleri

Sosyal uyumun bilişsel temeli, bireyin sosyal dünyayı nasıl algıladığı, yorumladığı ve yapılandırdığı ile yakından ilişkilidir (Fiske ve Taylor, 2013). Bilişsel süreçler; sosyal ipuçlarının değerlendirilmesi, kişilerarası durumların anlamlandırılması, niyet atıflarının yapılması ve davranış alternatiflerinin seçilmesi gibi mekanizmalar üzerinden sosyal uyumu doğrudan etkilemektedir (Beck, 1976). Bu bağlamda yetişkinlikte sosyal uyum; bilişsel esneklik, sosyal öz-yeterlik, atıf stilleri ve bilişsel çarpıtmalar gibi yapılar aracılığıyla şekillenmektedir.

Bilişsel esneklik, bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilme, alternatif çözüm yolları üretebilme ve katı düşünce kalıplarından uzaklaşabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Sosyal ortamlarda bilişsel esnekliği yüksek bireyler, çatışmalı durumları kişisel tehdit olarak algılamak yerine çözüm üretilebilir sosyal etkileşimler olarak değerlendirme eğilimindedir.

Araştırmalar bilişsel esnekliğin bireylerin sosyal ve psikolojik uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bilişsel esneklik, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilme, farklı bakış açılarını değerlendirebilme ve alternatif düşünme stratejileri geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu özellik, özellikle kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan belirsizlik ve çatışma durumlarında bireyin daha uyumlu ve işlevsel tepkiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim Demirtaş (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada bilişsel esnekliğin bireylerin çevresel taleplere uyum sağlamasını kolaylaştırdığı ve yaşam uyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, bilişsel esnekliğe sahip bireylerin değişen sosyal durumlara daha kolay adapte olabildiklerini ve sosyal ilişkilerde daha dengeli tepkiler verebildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde Yerlikaya ve Karaçoban (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilişsel esnekliğin uyumlu kişilerarası problem çözme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kişilerarası bilişsel çarpıtmaların sosyal ilişkiler üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiği görülmektedir. Özellikle zihin okuma, felaketleştirme ve aşırı genelleme gibi çarpıtılmış düşünme biçimleri bireylerin sosyal durumları gerçekçi olmayan bir şekilde yorumlamalarına yol açabilmektedir. Bu durum sosyal etkileşimlerde güvensizlik, yanlış anlamalar ve savunmacı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Nitekim Yazıcı Çelebi ve Kaya (2022) kişilerarası bilişsel çarpıtmaların bireylerin kaygı düzeyleriyle ve sosyal ilişkilerde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel esnekliğin sosyal ilişkilerde ortaya çıkabilecek bilişsel çarpıtmaları azaltarak bireyin sosyal uyumunu destekleyen önemli bir psikolojik kaynak olduğu söylenebilir.

Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramı çerçevesinde sosyal öz-yeterlik, bireyin sosyal ortamlarda etkili olabileceğine dair inancını ifade etmektedir. Sosyal öz-yeterliği yüksek bireyler, yeni ortamlara girme, iletişim başlatma ve sosyal sorumluluk üstlenme konusunda daha proaktif davranmaktadır.

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada akran desteği ve sosyal öz-yeterlik algısının öğrencilerin psikososyal gelişimleri ve sosyal uyum süreçleri açısından önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları akran desteğinin sosyal ilişkilerin güçlenmesinde ve bireylerin kendilerine ilişkin yeterlik algılarının gelişmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüş, bu durum sosyal öz-yeterlik algısının yalnızca akademik alanla değil, bireylerin sosyal deneyimleri ve etkileşim fırsatlarıyla da yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda akran desteği ve sosyal öz-yeterlik algısının öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini destekleyen önemli psikososyal kaynaklar arasında yer aldığı ifade edilebilir (Yelten vd., 2018)

Bireylerin sosyal olaylara yükledikleri anlamlar da uyum sürecini belirleyen önemli bilişsel faktörler arasında yer almaktadır. Atıf kuramına göre bireylerin yaşadıkları olumsuz sosyal deneyimleri nasıl yorumladıkları, sonraki sosyal davranışlarını ve uyum süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle olumsuz sosyal deneyimleri içsel, kalıcı ve genellenebilir nedenlere bağlayan bireylerde sosyal geri çekilme ve umutsuzluk eğiliminin artabileceği belirtilmektedir (Abramson et al., 1989). Buna karşılık sosyal olayları durumsal ve değiştirilebilir nedenlerle açıklayan bireylerin sosyal etkileşimlere daha hızlı geri dönebildikleri ve kişilerarası ilişkilerde daha uyumlu davranışlar sergileyebildikleri ifade edilmektedir (Seligman, 2000). Bu bulgular, bireylerin sosyal olayları nasıl yorumladıklarının sosyal işlevsellik ve sosyal uyum üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

3.2. Duygusal Belirleyiciler: Bağlanma, Duygu Düzenleme Ve Öz-duyarlılık

Sosyal uyum yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda yoğun biçimde duygusal bir süreçtir. Bireylerin sosyal etkileşimlerde ortaya çıkan duygusal tepkilerini düzenleyebilme kapasitesi, kişilerarası ilişkilerin sürdürülebilirliği açısından önemli bir rol oynamaktadır. Duygu düzenleme kuramına göre bireylerin duygularını nasıl yönettikleri sosyal davranışlarını ve kişilerarası uyum süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Gross, 1998). Nitekim yapılan çalışmalar da duygu düzenleme stratejilerinin bireylerin sosyal ilişkileri ve psikolojik iyi oluşları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Gross & John, 2003)

Bağlanma kuramı, yetişkinlikteki kişilerarası ilişkilerin temelini açıklayan güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Sümer ve Güngör (1999), Türk örnekleminde yetişkin bağlanma stillerini incelemiş ve güvenli bağlanmanın sosyal destek algısını artırdığını ortaya koymuştur. Güvenli bağlanan bireyler, sosyal ilişkilerde daha yüksek güven ve karşılıklılık sergilemekte; bu da sosyal uyumu kolaylaştırmaktadır. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerde ise onay arayışı ve reddedilme hassasiyeti ön plana çıkmaktadır. Bu durum sosyal ilişkilerde aşırı duyarlılığa ve uyum krizlerine yol açabilmektedir. Kaçıngan bağlanma ise duygusal mesafe ve sosyal izolasyon riskini artırmaktadır.

Gross'un (1998) duygu düzenleme modeli, bireylerin duygusal tepkilerini nasıl yönettiklerinin sosyal işlevselliği belirlediğini öne sürmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da duygu düzenleme stratejilerinin bireylerin psikolojik uyum ve sosyal davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Demirci ve Yöyen (2020) bilişsel süreçlerin duygu düzenleme biçimleriyle yakından ilişkili olduğunu ve bireylerin kullandıkları düzenleme stratejilerinin psikolojik uyum üzerinde belirleyici olabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, bilişsel yeniden değerlendirme gibi uyumlu stratejilerin sosyal ilişkileri destekleyebileceğini, bastırma gibi stratejilerin ise uzun vadede sosyal etkileşimlerde güçlük yaratabileceğini düşündürmektedir. Duygu düzenleme stratejilerinin aynı zamanda bireylerin davranışları ve sosyal işlevselliği üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Totan, Danacı ve Bedir (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin daha akılcı ve uyumlu davranış biçimleriyle ilişkili olduğu, bastırma stratejisinin ise daha zayıf ve farklı davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, bireylerin duygularını nasıl düzenlediklerinin sosyal ilişkiler ve uyum süreçleri üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da öz-duyarlılığın bireylerin psikolojik uyum süreçlerinde koruyucu bir rol oynadığını göstermektedir. Deniz ve Sümer (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öz-duyarlılık düzeyi yüksek olan bireylerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, bireylerin kendilerine karşı daha anlayışlı ve şefkatli bir tutum geliştirmelerinin sosyal ve duygusal uyum süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

3.3. Sosyal Belirleyiciler: Aile, Destek Sistemleri Ve Dijital Dönüşüm

Sosyal uyumun dışsal boyutu, bireyin içinde bulunduğu sosyal ağların niteliği ile yakından ilişkilidir. Sosyal ağların genişliği ve bireyin bu ağlar içinde deneyimlediği sosyal destek düzeyi, bireylerin sosyal ve psikolojik uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Berkman et al., 2000; Cohen & Wills, 1985).

Cohen ve Wills'in (1985) tampon modeli, sosyal desteğin stresin olumsuz etkilerini azalttığını belirtmektedir. Türkiye'de Demir ve ark. (2020), aile desteğinin sosyal uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Kağıtçıbaşı'nın (2010) kültürel modelini desteklemektedir. Aldemir (2026), araştırma bulguları, sosyal medya kullanımının artmasının bireylerde yalnızlık düzeyini yükseltebildiğini ve bu durumun yaşam doyumunu olumsuz

etkileyebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi etkileşimin yoğunlaşması yüz yüze sosyal ilişkilerin zayıflaması ve bireylerde dijital yalnızlık duygusunun artmasıyla ilişkilendirilebilmektedir. Kaya ve Yıldız (2022), toplumsal güven düzeyinin sosyal katılım ve uyum puanlarını artırdığını ortaya koymuştur. Güven, sosyal sistemle kurulan psikolojik sözleşmenin temelidir.

3.4. Sosyal Uyumun Ölçümü

Türkiye'de sosyal uyum çoğunlukla çok boyutlu ölçme araçları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Yetişkinlerde sosyal uyumu ölçmek amacıyla geliştirilen çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Örneğin Weissman ve Bothwell (1976) tarafından geliştirilen Social Adjustment Scale bireyin iş, aile ve sosyal yaşam rollerindeki işlevselliğini değerlendirmektedir. Benzer şekilde Birchwood ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen Social Functioning Scale özellikle şizofreni hastalarında sosyal etkileşim, bağımsız yaşam becerileri ve toplumsal katılım gibi alanları ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Depresyon araştırmalarında ise Social Adaptation Self-Evaluation Scale bireylerin sosyal motivasyon, sosyal rol işlevselliği ve kişilerarası ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Bosc et al., 1997). Bu ölçeklerin bazıları Türkiye'de de uyarlanmıştır. Örneğin Social Adaptation Self-Evaluation Scale'in Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Akkaya ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmış ve ölçeğin özellikle depresyon hastalarında sosyal işlevselliği değerlendirmede güvenilir olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmalar sosyal uyumun yalnızca psikopatolojinin yokluğu ile değil; bireyin sosyal rollerini sürdürebilme, toplumsal yaşama katılabilme ve kişilerarası ilişkilerini işlevsel biçimde sürdürebilme kapasitesi ile ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma betimsel tarama modeli temelinde yapılandırılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut literatürde yer alan kuramsal ve ampirik bulguların sistematik biçimde incelenmesini, sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu model, özellikle çok boyutlu psikososyal kavramların analizinde bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

Sosyal uyum gibi bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenleri olan yapılar söz konusu olduğunda, tekil ampirik çalışmaların sınırlı örneklemler üzerinden elde ettiği bulguların ötesine geçmek gerekmektedir. Bu bağlamda betimsel tarama modeli, farklı örneklemlerden elde edilen verilerin kavramsal düzeyde sentezlenmesine olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada literatür taraması yapılırken bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Türkiye örnekleminde yetişkin bireylerle yürütülmüş çalışmalar, sosyal uyumu doğrudan ya da dolaylı ölçen araştırmalar, bilişsel, duygusal ve sosyal belirleyicileri inceleyen ampirik bulgular, psikometrik geçerlik ve güvenirliği raporlanmış ölçekler kullanan çalışmalar bu ölçütleri karşılamaktadır.

Bu kapsamda incelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun kesitsel tasarıma sahip olduğu görülmektedir. Boylamsal çalışmaların sınırlı olması, sosyal uyumun zaman içindeki değişimini anlamayı güçleştirmektedir. Ayrıca öz-bildirim temelli ölçüm araçlarının yaygınlığı, sosyal istenirlik yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir (Weissman & Bothwell, 1976; Bosc et al., 1997).

Mevcut literatür bulguları bir arada değerlendirildiğinde, yetişkinlikte sosyal uyumun üç temel psikolojik eksen üzerinde şekillendiği görülmektedir. Bilişsel eksen, duygusal eksen ve sosyal eksen olmak üzere birbiriyle karşılıklı etkileşim içinde olan birbirinden bağımsız olarak le alınamayacak üç psikolojik eksenden söz edilmiştir. Örneğin bilişsel esnekliği yüksek bir birey, sosyal çatışmaları daha yapıcı biçimde değerlendirerek duygu düzenleme sürecini

kolaylaştırabilir. Güvenli bağlanma ise sosyal öz-yeterlik algısını güçlendirebilir. Aile desteği, öz-duyarlılığı besleyerek sosyal geri çekilmeyi azaltabilir. Bu çerçevede sosyal uyum, doğrusal değil; döngüsel bir sistem içinde işleyen çok katmanlı bir psikososyal organizasyon süreci olarak değerlendirilebilir(Weissman & Bothwell, 1976; Bosc et al., 1997).

Kağıtçıbaşı'nın (2010) vurguladığı özerklik-ilişkisellik dengesi, Türkiye'de yetişkin sosyal uyumunun merkezinde yer almaktadır. Modern kent yaşamında bireysel başarı, kariyer hedefleri ve kişisel sınırlar ön plana çıkarken; geleneksel aile yapısında bağlılık, fedakârlık ve kolektif sorumluluk beklentisi sürmektedir. Bu ikili yapı, özellikle 25–45 yaş arası yetişkinlerde rol çatışmasına yol açabilmektedir. İş yaşamında rekabetçi ve bireysel performans odaklı davranması beklenen birey, aile içinde uyumlu ve fedakâr rolünü sürdürmek zorunda kalmaktadır. Bu durum bilişsel esneklik ve duygu düzenleme kapasitesi yetersiz bireylerde sosyal uyum krizlerine neden olabilmektedir.

Türkiye'de sosyal uyum deneyimi toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız değildir. Kadınların hem çalışma hayatına katılım hem de ev içi sorumlulukları sürdürme beklentisi, "çifte yük" olarak tanımlanan psikososyal baskıyı artırmaktadır. Bu durum sosyal uyumun yalnızca bireysel yeterlik meselesi olmadığını; yapısal faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Erkeklerde ise duygusal ifade normlarının sınırlı olması, duygu düzenleme stratejilerinde bastırma eğilimini artırabilmektedir. Bu durum uzun vadede kişilerarası mesafeyi artırarak sosyal uyumu zayıflatabilir (Gross ve John, 2003).

Toplumsal güven düzeyi ile sosyal uyum arasındaki ilişki, ekonomik ve politik belirsizlik bağlamında daha kritik hale gelmektedir. İş güvencesizliği, gelir eşitsizliği ve gelecek kaygısı, bireyin sosyal sisteme yönelik algısını etkileyerek sosyal bütünleşme duygusunu zayıflatabilir. Bu bağlamda sosyal uyum yalnızca psikolojik değil; aynı zamanda yapısal ve ekonomik bir olgudur (Keyes, 1998).

Yetişkinlikte sosyal uyum, bilişsel esneklik, sosyal öz-yeterlik, güvenli bağlanma, duygu düzenleme becerileri ve algılanan sosyal destek gibi çok boyutlu psikolojik belirleyicilerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik bir süreçtir. Türkiye bağlamında bu süreç, özerklik ve ilişkisel bağlılık arasındaki kültürel denge ile şekillenmektedir.

Mevcut literatür sosyal uyumun çoğunlukla göçmen örneklemler üzerinden incelendiğini; genel yetişkin popülasyonunda ise dolaylı ölçümler aracılığıyla değerlendirildiğini göstermektedir (Yazgan vd., 2015; Erdoğan, 2015; İçduygu ve Şimşek, 2016). Ölçüm araçlarının alt boyutları incelendiğinde sosyal bütünleşme, sosyal katkı ve sosyal kabul gibi yapısal bileşenlerin öne çıktığı görülmektedir.

Sonuç olarak sosyal uyum, yalnızca bireyin sorunsuzluğu değil; topluma anlamlı katkı sunabilme kapasitesidir. Türkiye'de yetişkin sosyal uyumunun güçlendirilmesi, bireysel psikolojik müdahalelerin yanı sıra kültürel ve yapısal politikaların da dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Literatür bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Psiko-eğitim Programları: Yetişkinlere yönelik bilişsel esneklik ve duygu düzenleme temelli eğitim programları geliştirilebilir. Özellikle iş yerlerinde sosyal öz-yeterliği artırmaya yönelik müdahaleler sosyal uyumu güçlendirebilir.

2. Aile Temelli Müdahaleler: Aile içi iletişimi güçlendiren programlar, sosyal desteğin koruyucu etkisini artırabilir.

3. Dijital Farkındalık Çalışmaları: Pasif sosyal medya kullanımını azaltmaya yönelik bilinçlendirme çalışmaları, yüz yüze sosyal katılımı teşvik edebilir.

4. Boylamsal Araştırmalar: Sosyal uyumun yaşam boyu gelişimini inceleyen uzun süreli araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

5. Çok Düzeyli Modeller: Gelecek çalışmalar bireysel psikolojik değişkenlerle yapısal faktörleri birlikte ele alan karma modeller geliştirmelidir.

5. KAYNAKLAR

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358–372. https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.2.358

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies, 21*(2), 166–191. https://doi.org/10.1093/jrs/fen016

Akkaya, C., Sarandöl, A., Danacı, A. E., Sivrioğlu, E. Y., Kaya, E., & Kırlı, S. (2008). Social Adaptation Self-Evaluation Scale'in Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 292–299.

Aldemir, A. (2026). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya ve Yaşam Doyumu: Yalnızlığın Aracı Rolü. *Journal of Kirsehir Education Faculty/Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1). https://doi.org/10.29299/kefad.1649231

Aydoğdu, F., & Gürsoy, F. (2020). Sosyal uyum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 1–20. https://mjer.inased.org/makale/1301

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). *From social integration to health: Durkheim in the new millennium*. Social Science & Medicine, 51(6), 843–857. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Birchwood, M., Smith, J., Cochrane, R., Wetton, S., & Copestake, S. (1990). The Social Functioning Scale: The development and validation of a new scale of social adjustment for use in family intervention programmes with schizophrenic patients. *The British Journal of Psychiatry, 157*(6), 853–859. https://doi.org/10.1192/bjp.157.6.853

Bosc, M., Dubini, A., & Polin, V. (1997). Development and validation of a social functioning scale, the Social Adaptation Self-Evaluation Scale. *Journal of Affective Disorders, 43*(3), 185–192. https://doi.org/10.1016/S0165-0327(96)00088-1

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Committee on Publication Ethics. (2019). *COPE core practices*. https://publicationethics.org/core-practices

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Demirci, O. O., & Yöyen, E. G. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651–684. https://doi.org/10.21550/sosbilder.624377

Demirtaş, A. S. (2019). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología*, 35(2). https://doi.org/10.6018/analesps.381181

Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). *The evaluation of depression, anxiety and stress in university students with different self-compassion levels.* Education and Science, 35(158), 115–127. https://doi.org/10.15390/ES.2010.895

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture* (2nd ed.). Sage.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Güler, A. (2019). ABD'deki Türk göçmenlerde kültürleşme süreci. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 1–13. https://doi.org/10.30794/pausbed.543991

İçduygu, A., & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly, 15*(3), 59–69.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karaca, F., & Sucu, G. (2024). Karaca-Sucu göçmenler için psiko-sosyal uyum ölçeği. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 62, 146–157. https://doi.org/10.29288/ilted.1451036

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, *81*, 83.

Karipek, Y. Z. (2017). Asylum-seekers experience and acculturation: A study of Syrian university students in Turkey. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*. https://doi.org/10.26513/tocd.316150

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121–140. https://doi.org/10.2307/2787065

Maranata, P., Wibowo, M. E., & Sugiharto, D. Y. P. (2019). The effectiveness of rational emotive behavior therapy group counseling to reduce loneliness through increasing self-adjustment for new college students. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(2), 182–187. https://journal.unnes.ac.id/sju/jubk/article/view/28491

Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.* Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Seligman, M. E. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. In *Mayo Clinic Proceedings* (Vol. 75, No. 2, pp. 133-134). Elsevier.

Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stillerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71–106.

Şeker, B. D. (2006). Kente göç etmiş bir örneklemde kültüre uyum (kültürlenme) süreçleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 1-31.

Totan, T., Danacı, F. N., & Bedir, İ. (2023). Duygu düzenleme stratejilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 86-93. https://doi.org/10.47770/ukmead.1298997

Uygur, Y., & Dilmaç, B. (2021). Genç yetişkin bireylerde internet bağımlılığı, sosyal uyum ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. https://doi.org/10.33206/mjss.874013

Weissman, M. M., & Bothwell, S. (1976). Assessment of social adjustment by patient self-report. *Archives of General Psychiatry, 33*(9), 1111–1115. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1976.01770010043005

Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *26*(1), 21-32.

Yazgan, P., Eroğlu Utku, D., & Sirkeci, İ. (2015). Syrian crisis and migration. *Migration Letters, 12*(3), 181–192. https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.273

Yazıcı Çelebi, G., & Kaya, F. (2022). Interpersonal cognitive distortions and anxiety: The mediating role of emotional intelligence. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(3). https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.769

Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B., & Yılmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde akran desteği ve sosyal öz-yeterlik algısının değerlendirilmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1-8. https://izlik.org/JA86AF35RW

Yerlikaya, E. E., & Karaçoban, F. (2024). Mediating effects of humor styles on the relationship between cognitive flexibility and interpersonal problem-solving skills. Anales de Psicología. https://doi.org/10.6018/analesps.650541

AZƏRBAYCAN DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ LÜĞƏT ÜZRƏ İŞLƏRİN YERİ
PLACE OF WORK ON VOCABULARY IN AZERBAIJANI LESSONS

Səfərəliyeva Fəridə Akif qızı

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan Respublikası

ORCİD İD: https://orcid.org/0000-0003-1161-5759

Açar sözlər: *Azərbaycan dili dərsliyi, lüğətin fəallaşdırılması, nitq inkişafı*

Xülasə. Lüğət üzrə iş nitq inkişafı üzrə iş sistemində mərkəzi yer tutur. Orta məktəbdə lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi işi müxtəlif istiqamətlərdə aparılır ki, bura lüğətin genişləndirilməsi, dəqiqləşdirilməsi, fəallaşdırılması və eləcə də lüğətin təmizliyi üzrə aparılan işlər daxildir. Bir çox hallarda şagirdlərin nitq mədəniyyəti onların dilimizin leksik zənginliklərinə necə yiyələnmələrindən, şəxsi lüğət ehtiyatının həcmindən və keyfiyyətindən asılı olur. Dilin elə bir sahəsi yoxdur ki, sözlə bağlı olmasın. Söz üzərində işi düzgün və səmərəli təşkil etmək üçün onun xarakteristikasını bilmək önəmlidir. Şagirdin lüğət ehtiyatının genişləndirilməsi zamanı yeni sözlərin izahından, danışıqda obrazlı ifadələrlə bağlı işlərdən istifadə olunmalıdır. Lüğət ehtiyatını genişləndirmək üçün bədii mətnlər, eləcə də çalışma üzrə işlər daha məqsədəuyğundur.

Sözlərin mənalarını bütün incəlikləri ilə izah etmək də bu işin həyata keçməsinin əsas yollarından biridir. İbtidai sinif müəllimi eyni zamanda sözlərin həqiqi və eləcə də məcazi mənalarının şagirdə öyrətmək üzərində çalışmalıdır. Bu zaman müəllim şagirdin lüğətinin dəqiqləşdirilməsinə nail olur.Lüğət ehtiyatının zənginləşdirməyin bir istiqaməti də lüğətin fəallaşdırılmasıdır. Bu zaman bir sıra vasitələrdən istifadə olunur. Bunlardan biri də sözləri müxtəlif mənalarda işlətməkdir. Bu tapşırıqlar üzərində işləməklə şagirdlərin lüğəti fəallaşır. Daha sonra onlarla bir və ya bir neçə sözü cümlədə işlətmək, frazeoloji vahidləri nitqdə olduğu kimi işlətmək məqsədəuyğundur. Şagird lüğətini fəallaşdırmağa kömək edən vasitələrdən biri də onları xalqımızın şifahi yaradıcılığının nümunələri olan atalar sözlərindən, zərb məsəllərdən danışıqda istifadə etmək, onlardan yerli-yerində işlətmək bacarığı aşılamaqdır.

Şagirdin lüğətini fəallaşdırmağa verilmiş hər hansı bir şəkil üzərində nağıl etmək də kömək edə bilər. Məsələn, savad təlimi dövründə şagird şəkil əsasında öz fikrini ifadə edir. Şəkil üzərində danışıq zamanı şagird lazımi söz ehtiyatına malik olmaq üçün formalaşmalı, eyni zamanda həmin sözləri məqamında işlətməyi bacarmalıdır.

Keywords: *Azerbaijani language textbook, dictionary activation, speech development*

Summary. Work on vocabulary occupies a central place in the system of work on speech development. The work on enriching the vocabulary in the secondary school is carried out in different directions, which includes the work on expanding, clarifying, activating the vocabulary, as well as on cleaning the vocabulary. In many cases, students ' speech culture depends on how they master the lexical riches of our language, the volume and quality of their personal vocabulary. There is no area of language that is not connected with words. To correctly and efficiently organize work on a word, it is important to know its characteristic. During the expansion of the student's vocabulary, the explanation of new words, work on figurative expressions in speech should be used. To expand the vocabulary, literary texts, as well as work on the study, are more expedient.

Explaining the meanings of words in all their subtleties is also one of the main ways to implement this work. The primary school teacher should also work on teaching the student the real and, as well as the figurative meanings of words. In this case, the teacher achieves the refinement of the student's vocabulary.Another aspect of enriching vocabulary is the activation of vocabulary. In this case, a number of tools are used. One of them is to use words in different meanings. By working on these tasks, students ' vocabulary is activated. It is then appropriate to use one or more words with them in a sentence, to use phraseological units in the same way as in speech. One of the tools that help to activate the student's vocabulary is to instill in them the ability to use proverbs and percussion parables in speech, to use them locally-on the spot, which are examples of the oral creativity of our people.

Making a fairy tale on any given picture can also help to activate the student's vocabulary. For example, during the period of literacy training, the student expresses his opinion based on the picture. During the speech on the picture, the student must be formed to have the necessary vocabulary, and at the same time be able to use those words in his office.

Giriş. Nitq inkişafı üzrə aparılan işlər zamanı şagirdlərin yazılı və şifahi rabitəli nitqində müxtəlif üslub səhvləri müşahidə olunur ki, bunları leksik-üslubi və qrammatik üslubi səhvlərə bölürlər. Bəzən şagird yazısında sözlər öz yerində işlədilmir. Belə sözlər şagirdin sinonim seçmək bacarığının düzgün formalaşmadığından irəli gəlir. Yaxınmənalı sözlərdən hansını işlətməyin doğru, dəqiq olduğunu şagirdlər fərqləndirə bilmirlər. İstər yazılı, istərsə də şifahi nitqdə bu qəbildən olan üslub səhvlərinə tez-tez yol verilir. Bunun qarşısını almaq üçün müəllim şagirdə həmin səhvin öz düzgün məqamında işlədilmiş sözdən fərqini izah etməlidir. Bunun üçün şagird eyni sinonim qrupunda birləşən müxtəlif leksemləri tapmalı, işlətmə məqamına görə müqayisə etməyi bacarmalıdır. Üslubi səhvlər dedikdə, məsələn, nitqdə rus sözlərinin tez-tez işlədilməsidir. Müəllim müxtəlif məzmunlu çalışmalar üzərində şagirdləri çalışdırmaqla yazılı və şifahi nitqdə olan belə üslub səhvlərinin aradan qaldırılmasına nail ola bilər.

Bilirik ki, lüğət üzərində aparılan müşahidələr bir neçə orfoqrafik terminləri şagirdlərə öyrətməyə yönəldir. Bu cür məşğələlər şagirdlərə hər bir sözü kök və şəkilçiyə ayırmağı, qohum sözləri müəyyənləşdirməyi və onların sadə şəkli ilə tanış olmağı mənimsədir. Şagirdlərin lüğət fondunu genişləndirmək məqsədilə onlara fərqli söz kökləri verərək, eyni köklü müxtəlif sözləri düzəltmək tapşırığını vermək daha məqsədəuyğundur. Şagirdlər bəzən müxtəlif sözlərin leksik mənasını anlamadıqlarından tələffüz və ya yazılarında müəyyən səhvlərə yol verirlər. Belə olduqda müəllim şagirdlərə yaxınmənalı sözlər olan iş vərəqləri üzərində tapşırıqlar verə bilər.

Müəllim şagirdlərin lüğət ehtiyatını genişləndirmək məqsədi ilə onlara Azərbaycan dilinin lüğət zənginliyi haqqında müəyyən qədər bilik verməyə çalışmalıdır. Bu zaman şagirdlər Azərbaycan ədəbi dilinin ümumi lüğətinə əməli surətdə yiyələnirlər.Azərbaycan dili dərslərində müəllim həm dilin zəngin fonetik imkanlarını aydınlaşdırmalı, həm də sintaktik vasitələrini göstərməlidir. Nitq hissələrinin öyrənilməsi zamanı leksik işlərin xüsusi yeri var. Müəllim

dərsliklərdə nitq hissələri ilə bağlı leksik işlər üçün nəzərə alınmış tapşırıqların sayını artıra bilər. Bəzi qrammatik qaydalar eyni zamanda orfoqrafiya təlimi və nitq inkişafına xidmət göstərir.

Məqaləmizdə II sinif Azərbaycan dili dərsliyində olan dil qaydalarını tədqiqata cəlb etmişəm. Sözün izahı ilə bağlı qayda diqqətimi çəkdi:

Sözü izah etmək üçün sözün aid olduğu varlığın əlamətləri (rəngi, forması, dadı, istifadə məqsədi və s.) sadalanır;

Məsələn:

Səndəl – ayaqqabı növüdür. Dabansız və yüngül olur. Yayda geyinilir.

Tilov – ucunda qarmaq olur, balıq tutmaq üçün istifadə olunur.

Şezlonq – çimərlikdə uzanmaq üçün istifadə olunur [2, s.9].

Dərslikdə verilmiş bu üç söz haqqında qeyd etmək istərdim ki, yalnız tilov sözü şagirdlərin fəal lüğət fonduna daxil olacaq. Nə səndəl, nə də ki, şezlonq sözünü gündəlik həyatlarında belə istifadə etməyəcək. Həm deyilişi onlar üçün çətinlik yaradır, həm də tez bir zamanda mənasını unudacaqlar. Məsələ burasındadır ki, şagirdlərin lüğəti həm kəmiyyətcə, həm də keyfiyyətcə qiymətləndirilməlidir.70-ci illərdə aparılan tədqiqat yeddiyaşlıların lüğət ehtiyatında 4080 sözün olduğunu müəyyənləşdirmişdi. Onların yalnız 2177-si şagirdlərin fəal lüğət fonduna daxil olan sözlərdir [1, s.473]. Deməli I sinifdə oxuyan şagird mənasını az-çox başa düşdükləri, lakin nitqdə işlətmədikləri xeyli söz bilirlər. Məhz bu kimi sözlər onların qeyri-fəal lüğətini təşkil edir. Fəal lüğəti ilk növbədə şagirdlərin gündəlik həyatda, hamı tərəfindən anlaşılan sözlər təşkil etdiyi halda, qeyri-fəal lüğətə onların mənasının başa düşdükləri, lakin nitqdə çox işlətmədikləri sözlər, o cümlədən arxaizmlər, neologizmlər, dialektizmlər və s. daxil olur. Şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginliyini yalnız onların nitqindəki sözlərin sayı ilə müəyyənləşdirmək olmaz. Şagirdlərin qrammatikadan biliklərin artırmaq, şifahi və yazılı nitqdən istifadə etmək üçün onlara möhkəm vərdişlər aşılamaq, orfoqrafiya və durğu işarələri üzrə vərdişlər qazandırmaq və nəhayət onların məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirməkdə qrammatik təhlil mühüm rol oynayır. Ədəbi tələffüz şagirdlərin lüğət ehtiyatının genişləndirilməsi məsələsində əsaslı yer tutur. Müşahidələr onu göstərir ki, bir çox sözlər çətin tələffüz olunduğundan şagirdlərin fəal lüğət fonduna daxil olmur. Yazılışı çətin sözlərin öyrədilməsində görmə imlanın əvəsiz rolu var. Təlimin hər mərhələsində (xüsusilə də II sinifdə) hər hansı bir orfoqramın öyrədilməsi ilə bağlı görmə imla vermək olar.

Bilirik ki, söz – psixoloji cəhətdən böyük şüuraltı qüvvəyə, pedaqoji baxımdan isə dərin təsir gücünə malikdir. Həmçinin, öz məzmununda işlənmiş söz ən müdrik məna daşıyıcısıdır. Bu səbəbdən də istər oxu, istərsə də Azərbaycan dili dərslərində sözün məna xüsusiyyətləri ilə bağlı aparılan işlər müəllimlərin nəzərindən qaçmamalıdır. 2020-ci ildə çap olunmuş I sinif Azərbaycan dili dərsliyinə nəzər saldıqda görürük ki, “Söz boğçası” başlığı altında kifayət qədər sözlər verilmişdir. Yaradıcı müəllim hər dəfə yeni mövzunu keçərkən şagirdə tapşırır ki, düzəltdiyiniz qutuya yeni öyrəndiyiniz sözü yazıb atın. Həftənin sonunda söz boğçasını açın və qutudan bir sözü oxuyub mənasını izah edin. Bu, bir növ şagirdlərin qeyri-fəal lüğət fondundakı sözün fəal lüğət fonduna daxil olmasına xidmət edir.

Bir çox ibtidai sinif müəllimləri nağıl, hekayə və ya şeiri tədris edərkən şagirdlərdən soruşur ki, mövzunun ideyası nə idi? Buradan çıxan nəticəni və yaxud obrazları təhlil edir? Burada müəllim əlbəttə ki, mətni düzgün, şüurlu, ifadəli, optimal sürətlə şagirdlərə oxutdurmağa çalışır. Lakin çox vaxt müəllim şagird üçün anlaşıqlı olmayan, tələffüz edərkən çətinlik çəkən sözləri açmağı nəzərdən qaçırır. İbtidai sinif şagirdləri sözlərin mənasını anlamadıqda həmin ifadələri, sözləri nitqlərində daha az işlədir, yazarkən isə müəyyən səhvlərə yol verirlər. Səhvləri aradan

qaldırmaq üçün ilk olaraq, müəllim sözlərin mənasını şagirdlər üçün aydınlaşdırmalı, onların sinonimini və antonimini göstərməli və daha sonra həmin sözlərə aid cümlə qurmağı tələb etməlidir.

Nitq hissələrindən sifətə toxunmaq istərdim. Sifət mövzusunun tədrisi, lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinə, şifahi və yazılı nitqdə sifətlərin yerli-yerində işlətmək vərdişi əldə etməyə kömək etməlidir. Nitqin dəqiqliyini inkişaf etdirməyin əsasını şagirdlərin fəal lüğətində söz ehtiyatının çoxluğu, bu sözlərin mənasının qavranılması və fikrin ifadəliliyini artırmaq üçün dəqiq dil vasitələri seçə bilmək bacarığı təşkil edir. Nəticə olaraq onu qeyd edim ki, ibtidai sinifdə yazı ilə bağlı iş təbii ki, nitq inkişafının digər sahələri ilə – lüğət üzrə iş, cümlə qurmaq vərdişi və rabitəli nitqlə sistemli şəkildə aparılmalıdır.

ƏDƏBİYYAT

1. Kərimov Y. Ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 2011.

2. Nurullayeva Ü., Zahidova Ş., Bayramova İ., Xanalıyeva A. Azərbaycan dili (tədris dili) Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün Azərbaycan dili fənni üzrə dərslik, I hissə. Bakı, 2020.

CÜMLƏNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ OXU BACARIQ VƏ VƏRDİŞLƏRİNİN YARADILMASI (I-IV SİNİFLƏR)

Abdullayeva Mahirə Mölud qızı

pedqogika üzrə fəlsəfə doktoru, baş müəllim Azərbaycan Dövlər Pedaqoji Universiteti

Orkid-kod-0000-0002-6539-0201

Açar sözlər: oxu, müəllim, cümlə, dərs, şagird, təlim.

Ключевые слова: чтение, учитель, предложение, урок, ученик, тренировка.

Key worlds: reading, teacher, sentence, lesson, student, training.

X Ü L A S Ə

Məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinə oxu bacarıq və vərdişlərinin sintaksisin tədrisi zamanı verilməsindən söhbət açılır. Burada Azərbaycan dili dərslərində müəllimlərin görəcəkləri işlərdən bəhs edilir və sintaksisin tədrisi prosesində şagirdlərdə oxu bacarıq və vərdişlərini necə formalaşdırmaq lazım gəldiyinin yolları açıqlanır.

Oxu baxımından verilən bilik və vərdişlərin şagirdlərdə nitq fəaliyyətinin düzgün formalaşmasına da zəmin yarada bilməsi vurğulanaraq nümunələr əsasında məqalədə öz əksini tapmışdır.

Məqalədə cümlə bəhsi keçilərkən müəllimin öyrətdikləri, şagirdlərin isə müşahidə yolu ilə qavradıqları aşıqlanmış, bir sözün və ya bir-biri ilə əlaqəyə girmiş sözlərin cümlə halında formalaşması üçün müvafiq intonasiya variantının seçilməsi, durğu işarələrinin rolundan səmərəli şəkildə istifadənin zəruriliyi də əks olunmuşdur.

Burada cümnlənin əmələ gəlməsi baxımından məqalədə fasiləyə, məntiqi vurğuya da toxunulmuş, məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növləri - nəqli, sual, nida və əmr cümlələrinin tədrisi prosesində intonasiya üzərində müşahidə aparmaq üçün geniş imkanların olduğu verilmiş misallarda öz əksini tapır. Nəqli, sual, nida və əmr cümlələri tədris edilərkən

nitqin intonasiya cəhətinə ciddi diqqət yetirilməsi müvafiq bacarıqların yaradılmasını asanlaşdırması, şagirdlərin oxu vərdişlərinə yiyələnmələrinə kömək etməsi göstərilmişdir.

Məqalədə sintaksisin tədrisi prosesində oxu baxımından müəllimin gördüyü işlər sonda ümumiləşdirilərək nəticə çıxarılmışdır.

Резюме

Формирование навыков и привычек чтения в процессе обучению предложений (I-IV классы).

В статье рассматривается развитие навыков и привычек стения у учащихся начальных школы в процессе обучения синтаксису. Обсуждаются задачи, которые будут ставить перед учителями на уроках азербайджанского языка, и объясняются способы развития у учащихся навыков и привычек чтения в пройессе обучения синтаксису.

Подчеркивается, что знания и навыки, полученные в разделе чтения, могут также золожить основу для правильного формирования речевой деятельности у учащихся, что отражено в привеженных примерах.

В ходе обсуждения предложений объясняется, чему учит учитель и что ученики воспринимают последством наблюдения, а также показывается необходимость выбора соответствющих интонационных вариантов и эффетивного использования роли знаков препинания для построения предложения из слова или слов, связанных друг с другом.

Здесь также затрагиваются вопросы паузы и логического ударения в контексте построения предложений, а преведенные примеры показывают, что существует множество возможностей для наблюдения за интонаций в процессе обучения различным типам предложений – повествовательным, восклисательным и повелительным в зависимости от цели и интонации. Показано, что уделение пристального внимания интонационному аспекту речи при обучении повествовательным, вопросительном, восклицательным и провелительным предложениям способствует формированию соответствующих навыков и помонает учащимся приобрести навыки чтения.

В статье обобщается роль учителья в процессе с точке зрения чтения и делается выводы.

S U M M A R Y

Buiding reading skills and habits in the process of teaching sentences (grades I-IV)

The article discusses the teaching of reading skilis and habits to elementary scool students during the teaching of syntax.

The fact, that the rnowledge and skills provided in terms of reading can also create a basis for the correct formation of speech activity in students is emphasized and reflected in the article based on examples.

The article wxplains what the teacher tlaches and what the students understand through observation when discussing sentences, and also reflects the importance of chjjsing the appropriate intonation option and effectively using the role of punctuation mfrks to form a sentence from a word or words that are connected to each other.

Here, the pause and logical emphasis are also touched uponin terms of sentence formation, and the examples given show that there are ample opportunities to aberve intonation in the process of teaching the sentence functions – narrative, question, exclamatory and imperative sentences – according to purpose and intonation. It has been shwn that paying close attention to the intonation aspect of speech when teaching nfrrftive, question, exclamatory and imperative sentences facilitates the creation of relevant skills and helps students acquire reading habits.

The article summarizes the role of the teacher in the process of teaching syntax from a reading perspective and draws sonseusions.

G İ R İ Ş

Oxu nitqdə cümlələrlə ifadə olunur ki, bu da sintaksisin materialıdır. İbtidai siniflərdə sadə cümlə ilə bağlı ilkin analyışların yaradılmasına II sinifdən başlanılır və III-IV siniflərdə genişləndirilir. Bir çox Azərbaycan dili müəllimləri cümlə mövzusunun tədrisi zamanı şagirdlərə cümlənin tərifini bir daha əzbərlətmək və Azərbaycan dili dərsliyində verilmiş məlumatı səthi olaraq izah etməklə kifayətlənirlər. Nəticədə də şagirdlər bu mövzunun tədrisindən sonra cümlə haqqında aşağı siniflərdə eşitdiklərindən başqa, yeni bir şey öyrənmirlər.

“Ana dilinin tədrisi prosesində müxtəlif çalışmaların yerinə yetirilməi uşaqlarda müşahidəçilik, diqqətlilik, fəallıq, müstəqillik, yaradıcılıq, kimi keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına güclü təsir göstərir” (6, s.9).

Təlim prosesini fəallaşdıran, şagirdləri müstəqil və yaradıcı düşünməyə təhrik edən interaktiv üsullardan istifadə etməklə cümlənin bir sintaktik vahid kimi mahiyyəti, intonasiyaya və quruluşuna görə növləri, tərkib elementləri, yəni məna və qrammatik cəhətdən bir bütöv təşkil

edən üzvləri haqqında sadə bilik və bacarıqlar yaratmaq mümkündür. Eyni zamanda, həmin bilik və bacarıqlar şagirdlərin nitq fəaliyyətinin düzgün formalaşmasına zəmin yaradır ki, bu da dil dərslərində sintaksis elementlərin tədrisinin səmərəliliyinə xidmət edir. Müasir dərs müəllim tərəfindən sinif qarşısında qoyulan düşündürücü problemin həlli yollarını axtarmaq üzərində qurulmuş canlı bir strukturdur. Hər hansı bir dil qaydasının, tərifin oxunma və ya əzbərlənmə yolu ilə yaddaşa köçürülməsi istənilən nəticəni verə bilməz. Odur ki, hər bir dərsdə şagirdlərin dinləyib-anlama, oxu, yazı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməklə linqvistik dil duyumunu da cilalamaq tələb olunur. Cümlə haqqında şagirdlərdə ilkin təsəvvürün yaranması I sinifdə savad təliminə hazırlıq mərhələsində yaradılsa da, onun sintaktik vahid kimi başlıca xüsusiyyətləri II-IV siniflərdə mərhələ- mərhələ öyrənilir. Bu işi müxtəlif varintlarda həyata keçirmək mümkündür. Hər şey müəllimin peşəkarlıq səviyyəsindən və fənn kurikulumunda standartların reallaşmasına xidmət edən təlim formasını düzgün seçməsindən asılıdır. Bir neçə dərsi nəzərdən keçirək.

Müəllim cümləni uşaqlara öyrədərkən onları başa salmalıdır ki, hər hansı söz yığını cümlə əmələ gətirə bilməz. Sözlərdən cümlə düzəltmək üçün onlar həm mənaca, həm də qrammatik baxımdan bir-birinə bağlanmalıdır. Fikir məzmunca bitdiyi kimi, intonasiya cəhətindən də bitdiyi zaman cümlə yaranmış olur. Şagirdlər müəllimin verdiyi bilikləri müşahidə yolu ilə öyrənir, bitmiş fikri ifadə etmək üçün yalnız sözlərin biri-biri ilə bağlamasının kifayət olmadığını, onun həm də intonasiya cəhətindən bitməsinin vacibliyini görürlər.

Ayrılıqda götürülmüş bir sözün və ya biri-biri ilə əlaqəyə girmiş sözlərin cümlə halında formalaşması üçün müvafiq intonasiya variantı seçmək zəruridir. İntonasiyanın düzgün seçil-məsində isə durğu işarələrinin rolundan səmərəli şəkidə istifadə edilməlidir.

ƏSAS HİSSƏ

Cümlənin tədrisi dərslikdəki material əsasında aparıldıqda səmərə az olur. Ona görə də müəllim əlavə iş üsullarından istifadə etməlidir. Hər müəllim öz sinfində özünün tərtib etmiş olduğu material əsasında tədris etməli və dərsdə intonasiya üzərində müşahidəyə daha çox diqqət yetirməlidir. İbtidai siniflərdə cümlə bəhsinin tədrisi prosesində oxunun şagirdlərdə formalaşdırılması zamanı müəllim aşağı siniflərdə cümlə haqqında bildiklərini xatırlamağı tapşırır. II sinifdə “Cümlə” (s. 142), “Cümlənin növləri” (s.164), “Cümlənin sonunda durğu işarələri” barədə qısa məlumatlar verilmişdir.

III sinifdə isə artıq şagirdlər “Cümlənin baş üzvləri – mübtəda, xəbər)” (s.169-170), “Cümlənin II dərəcəli üzvləri” (s.176-177), “ Cümlədə söz sırası” (s.176-177), “ Durğu işarələri” (s. 180-182) adlı mövzuları keçmiş olurlar.

IV sinifdə isə şagirdlər “Sadə və mürəkkəb cümlələr” (s.157), “Mürəkkəb cümlədə bağlayıcı vasitələr” (s. 165), “ Cümlənin məqsəd və intonasiyaya görə növləri” (s.173) kimi mövzuları da keçmiş olurlar. Hər sinfin əvvəlində keçilənləri təkrarlamaqla başlayan müəllim cümlə

haqqında şagirdlərin fikirlərini öyrənir. Hər bir şagird lövhəyə çıxaraq cümlə haqqında bildiklərini belə yazır:

Cümlə bitmiş fikir ifadə edir.

Cümlə intonasiyaya görə növlərə ayrılır.

Cümlənin sonunda müxtəlif durğu işarələri qoyulur.

Cümlə sözlərin birləşməsindən yaranır.

Müəllim cümlə haqqında fikirləri sinif qarşısında bir daha oxuyaraq cümləyə xas olan xüsusiyyəti müəyyənləşdirməyi tapşırır. Şagirdlər fikir bitkinliyini cümləyə xas başlıca xüsusiyyət kimi irəli sürdülər.

Müəllim sinif qarşısında belə bir tədqiqat sualı qoya bilər: Cümlədə fikir bitkinliyi necə yaranır?

Sonra qruplara bölünmüş sinfə aşağıdakı verilmiş tapşırıqlar üzərində işləməyi tapşırır:

Verilmiş mətn parçasındakı cümlələrin sayını, hər cümlədə neçə söz işləndiyini müəyyənləşdirin və fikirlərinizi əsaslandırın:

“Yaz. Yaşıllıqdır. Yağış yağacaq. Lakin havanın soyuduğu hiss olunmur.Güllərin əkilməsi üçün ləklərin düzəldilməsi lazımdır. Gül ləkləri hazırdır”.

Qrup işi üçün 5 dəqiqə vaxt ayrıldı. Öz aralarında fikir mübadiləsi aparıb müvafiq nəticəyə gələn qrup üzvləri cavab yazılmış kağızları lövhəyə yapışdırdılr. Müəllim vaxt tamam olduqdan sonra qruplara öz işlərini təqdim etməyi tapşırdı. Bütün qrupların cavabları, demək olar ki, üst-üstə düşdü:

Bu mətndə altı cümlə var. Birinci və ikinci cümlələrdə bir, üçüncü cümlədə 2, dördüncü cümlədə 4, beşinci cümlədə 6 və altıncı cümlədə 3 söz iştirak edir. Bu mətndə də 6 yerdə nöqtə qoyulmuşdur. Deməli, mətndə 6 cümlə vardır.

Müəllim bu cavabla razılaşdığını bildirdi və mətndəki nöqtələri pozub sinfə belə bir sualla müraciət etdi:

Bəs indi bu mətndə neçə cümlə vardır?

Qrup üzvlərinin qısa müzakirəsindən sonra bu cavablar alındı:

Birinci qrup: - Yenə də həmin mətndə 6 cümlə vardır.

İkinci qrup: - Biz həmin fikirdəyik. Burada 6 cümlə vardır.

Üçüncü qrup: - Fikrimizcə, burada 4 cümlə var: Yaz yaşıllıqdır. Yağış yağacaq. Lakin havanın soyuduğu hiss olunmur, güllərin əkilməsi üçün ləklərin düzəldilməsi lazımdır. Gül ləkləri hazırdır.

Dördüncü qrup: - Bizim qrupun fikrincə isə burada, bu mətndə 5 cümlə vardır: Yaz. Yaşıllıqdır. Yağış yağacaq, lakin havanın soyuduğu hiss olunmur. Güllərin əkilməsi üçün ləklərin düzəldilməsi lazımdır. Gül ləkləri hazırdır.

Müəllim təqdimatları dinləyərək bütün fikirlərin doğru olduğu ilə razılaşdığını bildirdi və bunun nə ilə bağlı olduğu üzərində düşünməyi qruplara tapşırdı. Müəllim çalışdı ki, şagirdlər göstərilən mətndə neçə cümlə olduğunu dəqiq müəyyənləşdirsinlər. Nəticədə şagirdlərə aydın oldu ki, həmin cümlələrin sonunda səs tonu alçalır, fasilə edilir və yazıda nöqtə işarəsi qoyulur. Daha sonra müəllim cümləyə verilmiş tərifi şagirdlərə daha aydın şərh edərək göstərdi ki, bir söz və ya bir neçə söz hələ ayrılıqda cümlə hesab edilə bilməz. Onlar fikrin bitdiyini ifadə etdikdə cümlə şəklinə düşür. Fikrin bitdiyini isə həm qrammatik əlamətlər, həm də intonasiya ilə müəyyənləşdirmək mümkündür. Cümləni yalnız formal əlamətlərinə görə müəyyənləşdirmək kifayət deyildir. Çünki elə cümlələr vardır ki, onlar heç bir formal əlamət qəbul etmədən bitmiş fikir ifadə edə bilir. Belə cümlələrdə fikrin bitdiyi yalnız intonasiya vasitəsi ilə müəyyənləşdirilir. Müəllim fikrini aydınlaşdırmaq üçün şagirdlərin diqqətini lövhəyə yönəldərək göstərdi ki, birinci ("yaz") və ikinci cümlə ("yaşıllıqdır") müəyyən cəhətdən oxşar olub, yalnız bir sözdən ibarətdir, lakin bu cümlələr arasında müəyyən fərq vardır. Belə ki, birinci cümlədə heç bir formal əlamət yoxdur. Bu cümlədə fikrin bitdiyi yalnız intonasiya vasitəsilə ifadə edilmişdir. İkinci cümlədə isə formal əlamət, yəni xəbər şəkilçisi (-dır) də iştirak edir. Deməli, bu cümlə intonasiya cəhətdən bitdiyi kimi, formal cəhətdən də bitmişdir. Bundan başqa, cümlələrin birincisində intonasiyaya ciddi riayət etmək daha çox tələb edilir. Çünki bu cümlədən sonra səs tonu kifayət qədər alçaldılmayıb fasilə edilməzsə, "yaz" sözünün bitmiş fikir ifadə etdiyi anlaşılmaz və o, sonrakı cümləyə ("yaşıllıqdır") birləşərək onun tərkib hissəsinə çevrilər, bunun nəticəsində də "Yaz yaşıllıqdır" cümləsi alınar.

"Oxu bacarığını formalaşdırmaq üçün şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır. 6-7 yaşlı uşaqlarda məntiqi təfəkkür kifayət qədər formalaşmdığından əyani təsir, sonra əyani obrazlı xarakter, nəhayət, mücərrəd məntiqi təfəkkür yaranır" (4, s.14).

Sadə cümlənin tədrisi zamanı şagirdlərin məntiqi vurğulardan düzgün istifadə edə bilmələri oxu üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir. Bunu nəzərə alan müəllim dərslikdən tam fərqli olaraq, məntiqi vurğu ilə bağlı müəyyən məlumatların öyrənilməsinə ayrıca vaxt ayırır və onun sintaksisin tədrisinə aid ilk dərsdən, yəni cümlə haqqında ümumi məlumat mövzusunun tədrisindən sonra öyrənilməsinin faydalı olub-olmamadığını müəyyənləşdirməyə çalışır. Belə ki, sonrakı mövzuların əksəriyyətində, xüsusilə intonasiyaya və cümlə üzvlərinin iştirakına görə sadə cümlənin növləri, cümlənin həmcins üzvləri və başqa mövzuların tədrisi zamanı məntiqi vurğu ilə bağlı lazımi müşahidə aparmaq oxu vərdişlərinin aşılanmasına müsbət təsir göstərir.

Məntiqi vurğu ilə bağlı mövzunu şagirdlərə izah etmək məqsədi ilə müəllim şagirdlərin aşağı siniflərdə heca vurğusu haqqında öyrəndiklərini onlara xatırladır. Şagirdlərin cavablarından məlum olur ki, onlar ayrı-ayrı sözlərdə başqa hecalara görə qüvvətli deyilən hecanın vurğulu heca olduğunu bilir və yazıda lazım gəldikdə həmin hecanı vurğu işarəsi ilə qeyd edirlər. Bu qısa giriş və onların heca vurğusunu xatırlamaları yeni mövzunun səmərəli mənimsənilməsinə qismən şərait yaratmış olur. Sonra müəllim izahat verərək göstərir ki, sözlərdə heca vurğusu

olduğu kimi, cümlələrdə də məntiqi vurğu olur. Müəllimin göstərişi ilə leksik tərkibinə və sözlərin sırasına görə bir-birinin eyni olan aşağıdakı cümlələri şagirdlər öz dəftərlərinə yazırlar:

Gülgəz dəftər aldı?

Gülgəz dəftər aldı.

Bu cümlələrin birincisində sual verilir, ikincisində isə həmin suala cavab verilir. Müəllimin təklifi ilə şagirdlərdən biri bu cümlələri ucadan oxuyur və əvvəlcədən ona verilən tapşırığa əsasən "dəftər" sözünü digərlərinə nisbətən qüvvətli tələffüz edir. Müəllim təklif edir ki, ucadan deyilən "dəftər" sözünün üzərinə şərti olaraq işarə qoysunlar. Beləliklə, həmin cümlələr yazıda aşağıdakı vəziyyəti alır:

//Gülgəz dəftər aldı?

//Gülgəz dəftər aldı.

Müəllim sinfə müraciət edərək soruşur:

-Nə üçün yoldaşınız həmin cümlələri oxuyarkən "dəftər" sözünü o birilərə nisbətən qüvvətli tələffüz etdi? Müəllim özü izahat verir:

Birinci cümlədə məqsəddən asılı olaraq Gülgəzin nəyi, yəni məhz dəftər alması soruşulur, ikinci cümlədə isə Gülgəzin dəftər alması haqda cavab verilir. Hər iki cümlədə "dəftər" sözü diqqəti daha çox cəlb edir və ona görə də cümləni oxuyarkən istər-tstəməz həmin sözü başqalarından qüvvətli tələffüz etmək lazım gəlir.

Sonra müəllim fikrini bir qədər də tamamlayaraq aydınlaşdırır ki, ayrı-ayrı cümlələrdə danışanın və ya oxuyanın məqsədindən asılı olaraq, sözlərdən hər birini başqa sözlərə nisbətən qüvvətli tələffüz etmək, yəni fərqləndirmək lazımdır. Belə olduqda həmin fərqli tələffüz edilən sözün üzərinə məntiqi vurğu düşmüş olur. Bütün fikirlər ümumiləşdirilərək məntiqi vurğuya təxminən aşağıdakı kimi sadə tərif verilir: Cümlədə məqsəddən asılı olaraq müəyyən üzvün başqalarına nisbətən qüvvətli deyilməsi məntiqi vurğu adlanır.

Məntiqi vurğu ilə əlaqədar olaraq şagirdlərə oxu vərdişlərindən biri hesab edilən fasilə haqqında da məlumat verilməsi müsbət nəticə verir və bu zaman bir sıra iş növlərindən istifadə etmək faydalıdır. Məntiqi vurğunu şagirdlərə dərindən mənimsətmək üçün onun tədrisinə ayrıca dərs saatı ayrılması daha əlverişlidir.

Təcrübə göstərir ki, sadə cümlənin növləri:nəqli, sual, nida və əmr cümlələri ilə əlaqədar mövzularının tədrisi prosesində intonasiya üzərində müşahidə aparmaq üçün geniş imkanlar vardır. Nəqli, sual, nida və əmr cümlələri tədris edilərkən nitqin intonasiya cəhətinə ciddi diqqət yetirilməsi müvafiq bcarıqların yaradılmasını asanlaşdırır, şagirdlərin oxu vərdişlərinə yiyələnmələrinə kömək etmiş olur. Bu cümlələrin oxunuşunda intonasiyaya düzgün riayət edilmədikdə nitqin gözəlliyi itir, təsiri zəifləyir, orada ifadə edilən məzmun düzgün dərk edilmir.

II sinfin Azərbaycan dili dərslərində nəqli, sual və əmr cümlələri haqqında yığcam məlumat verilir. Şagirdlərdə cümlə ilə bağlı belə bir fikir formalaşdırılmağa çalışılır ki, cümlədəki fikir bitkinliyi müxtəlif vasitələrlə bildirilir. Cümlə vasitəsilə; xəbər verilər; nəsə soruşular; əmr, xahiş edilər. Odur ki, belə cümlələr: nəqli, sual, əmr cümləsi adlanır.

Daha sonra nəqli cümlədə sonda nöqtə, sual cümləsində sonda sual, əmr cümləsində sonda nöqtə və ya nida qoyulur.

Müəllim sadə cümlənin məqsədə görə növləri haqqında ümumi məlumat verərkən, hər şeydən əvvəl, sadə cümlənin quruluşunda intonasiyanın da mühüm rol oynadığını şagirdlərə çatdırmalı və bunu bir-iki misal üzərində nümayiş etdirməlidir

Müəllim nəqli cümləni sual, əmr və nida cümlələrinə necə çevirməyin yollarını da çəkdiyi misallar üzərində göstərir.

Müəyyən bir şeyi soruşmaq üçün cümlələr işlədirik ki, belə cümlələr sual cümləsi adlanır. Müəllimin təklifi ilə şagirdlərdən biri lövhədəki cümləni oxuyur. Şagird həmin cümləni nəqli cümlə kimi tələffüz edir:

-Müəllim dərs danışır.

Müəllim:

- Bu, necə cümlədir?

Şagird:

- Bu, nəqli cümlədir.

Müəllim həmin cümləni sonunda nöqtə deyil, sual işarəsi qoyur. Sonra isə cümləni sual intonasiyası ilə tələffüz edərək, şagirdlərdən bu cümlələrin fərqini göstərməyi tələb edir. Şagirdlər ilk anda cümlələrin zahiri cəhətini əsas götürürlər və onların ilk cavablarından belə məlum oldu ki, bu cümlələr arasındakı fərq cümlələrin sonundakı durğu işarələrindədir.

Müəllim şagirdlərin cavabları ilə razılaşır, lakin onların diqqətini cümlələrin tələffüzünə yönəldir. O, hər iki cümlənin sonundakı durğu işarəsini pozaraq, hansı cümlənin sonunda sual işarəsi qoymaq lazım olduğunu soruşur. Şagirdlər göstərirlər ki, məqsəddən asılı olaraq, istənilən cümləni sual intonasiyası ilə oxumaq və yazının sonunda sual işarəsi qoymaq olar.

Müəllim əlavə olaraq izah edir ki, sual cümləsini əmələ gətirmək üçün cümlənin sonunda yalnız mexaniki olaraq səsin yüksəldilməsi kifayət deyildir. Belə olarsa, nəinki sual cümləsi, əksinə, mənaca bitməmiş, ardı gözlənilən nəqli cümlə də alınar. Adi təsviri, yəni nəqli cümlələrin sual cümlələrinə çevrilmələri üçün cümlənin sonunda səsin yüksəlməsindən əlavə, sonuncu sözün xüsusi sual intonasiyası ilə tələffüz edilməsi də tələb olunur. Sual intonasiyası ilə tələffüz edilən sözün son hecası uzadılmalıdır.

Müəllimin bu müqayisəsindən sonra şagirdlər müəyyən etdilər ki, cümlənin tərkibində heç bir dəyişiklik etmədən, yalnız onun intonasiyasını dəyişməklə nəqli cümləni sual cümləsi kimi tələffüz etmək olar. Belə halda cümlə tərkib etibarı ilə dəyişməsə də, məzmun etibarı ilə tamamilə dəyişmiş olur.

Akif ucadan danışırdı? Akif ucadan danışırdı? Akif ucadan danışırdı? Bu misaldan da göründüyü kimi şagirdlər nəqli cümlədə məntiqi vurğunun yeri haqqında ətraflı məlumata malik olduqları üçün bu cümlələrdə də məntqi vurğunun dəyişməsi ilə cümlənin mənasında əmələ gələn məna müxtəlifliyini asanlıqla müəyyənləşdirə bildilər. Eyni zamanda onlara aydın oldu ki, intonasiya vasitəsilə düzələn sual cümləsində məntiqi vurğu müəyyən sözdən asılı olmur, xəbər vəzifəsində işlənən sözün sonuncu hecası həmişə uzadılır.

Əmr cümləsi intonasiya üzərində müşahidə aparmaq üçün ən əlverişli imkanlardan sayılır. Üçüncü sinif dərsliyində əmr cümlələrinə belə bir tərif verilir: "Əmr cümləsi əmr, xahiş bildirir" (2, s.169).

Müəllim əmr cümlələrini bir daha şagirdlərə xatırladaraq bildirdi ki, əksər hallarda yüksək intonasiya ilə tələffüz edilməli olan cümlələrdən biri də əmr cümləsidir. Əmr cümləsi əmr, xahiş, nəsihət və s. bildirmək məqsədi ilə işlədilir. Lövhədə aşağıdakı cümlələr yazılır:

Onsuz da işimiz çoxdur, cavab verin.

Rica edirəm, əyləşin.

Vətənin igid oğulları ayağa qalxın!

Uğurunuz bol olsun!

Şagirdlərin diqqətini bu cümlələrin xəbərlərinə (cavab verin, əyləşin, ayağa qalxın, bol olsun!) yönəldildi. Müəllim aydınlaşdırdı ki, bu cümlələrin hamısı eyni intonasiya ilə tələffüz edilmir. 1-ci və 2-ci cümlələr əmr, 3-cü və 4-cü cümlələr isə nida intonasiyası ilə oxunmalıdır.

Əvvəlki iki cümlənin sonunda nöqtə, sonuncu iki cümlənin sonunda isə nida işarəsi qoyulmuşdur. 3-cü və 4-cü cümlələr nida cümləsidir. Çünki bu cümlələr yüksək hiss və həyəcanla, yüksək tonda tələffüz olunur və cümlələrin sonundakı nida işarələri də bunu aydın şəkildə sübut edir. Bu nəticədən sonra müəllim şagirdlər qarşısında belə bir sual qoydu:

-Bəs əmr və nida cümlələrini necə ayırmaq olar?

Şagirdlər fikirləşərək müvafiq cavablar verdilər. Müəllim verilən cavabları ümumiləşdirərək göstərdi ki, əmr cümləsi, həqiqətən, başqasını müəyyən bir işi yerinə yetirməyə təhrik etdikdə əmr intonasiyası ilə tələffüz edilməli və cümlənin sonunda nöqtə işarəsi qoyulmalıdır. Nida cümləsində isə emosional münasibət, hiss-həyəcan üstünlük təşkil edir və cümlənin sonunda nida işarəsi işlənir. Bu isə, əsasən, mətnin məzmunu ilə bağlı olur. Çox vaxt cümlənin tərkibində xahiş, rica ifadə edən sözlər işlədilməsinə baxmayaraq, həmin cümlələr intonasiyasından asılı olaraq həm əmr, həm də nida cümləsi kimi işlədilir. Məsələn: Ağıl bildi ki, kişi də, öküzlər də gecəni qalsalar onları canavar yeyəcək, Zəhmətə yalvarıb dedi ki, qardaş, sən zəhmətkeşin gün- güzaranısan. Bir günümüz sənsiz olmasın. Nümunədən də göründüyü kimi bu cümlə yüksək intonasiya, yəni nida intonasiyası tələb etmir. Ona görə də bu cümlənin sonunda nida işarəsi deyil, nöqtə qoyulmuşdur.

Əmr, xahiş, arzu və s. bildirən cümlələr mətnin məzmununa və müəllifin emosional hiss-həyəcanına uyğun olaraq həm əmr, həm də nida intonasiyası ilə oxuna bilər. Müəllim nümunə üçün iki sözdən ibarət kiçik bir əmr cümləsini ("Bura gəl") lövhəyə yazdı və şagirdlərə elan

etdi ki, indi o, həmin cümləni əmr və nida intonasiyalarında işlətmək üçün iki mətn tərtib edəcəkdir. Lövhə düz xətlə iki hissəyə ayrıldı. Sol tərəfdə "Bura gəl" cümləsini əmr intonasiyası ilə, sağ tərəfdə isə nida intonasiyası ilə oxumaq üçün kiçik mətnlər yazıldı.

Əmr və nida intonasiyası ilə deyilən cümlələr:

Əmr intonasiyası ilə: Ana ağlayır, bir yerdə qərar tuta bilmirdi. Uşağın vəziyyəti getdikcə ağırlaşırdı. Tibb bacısı anaya təsəlli verərək deyirdi: - Sakit ol. Hər şey düzələr.

Nida intonasiyası ilə: Uşaq atılıb-düşür, səs-küy salırdı. Qonaqla söhbət edən ana ona acıqlandı: - Sakit ol! Qoy görək nə danışırıq?!

Bu dərsdə şagirdlər keçən dərslərdə öyrəndiklərini bilavasitə təcrübədə tətbiq etdilər. Müəllim nəqli, sual və əmr cümlələri üzərində şagirdlərin ifadəli oxusunu təşkil etdi ki, bu da onlarda oxu vərdişlərinin formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Məlumdur ki, nida cümlələri iki yolla - intonasiya və nida sözlərin köməyi ilə əmələ gəlir. Buna baxmayaraq, hər iki halda nida cümlələrinin yaranmasında intonasiya fəal iştirak edir. İstənilən cümlə yalnız o zaman nida cümləsi şəklinə düşür ki, o, nida intonasiyası ilə tələffüz edilsin. Əks təqdirdə heç bir əlavə söz, hətta nida sözləri belə, nida intonasiyası olmadan nida cümləsi əmələ gətirə bilməz. Məhz bu cəhəti - intonasiyanın nida cümləsinin əmələ gəlməsindəki rolunu nəzərə alaraq, nida cümləsi barədə şagirdlərə əlavə məlumat verilməsi məqsədəuyğundur və bununla bağlı iş müəllimin üzərinə düşür.

Rollu oxudan da istifadə etməklə şagirdlərdə oxu bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirmək daha əlverişlidir. Müəllim rollu oyundan istifadə etməklə qarşısına qoyduğu məqsədə nail ola bilər.

"Rollar üzrə oyun hər hansı bir problemə müxtəlif nöqteyi-nəzərdən yanaşmağı tələb edir. Bu üsul şagirdlərə hadisələrin iştirakçısı olmaq və mövcud vəziyyətə başqalarının gözü ilə baxmaq imkanı verir" (7, s. 72).

Müəllim nida cümlələlərinin mətnə verdiyi emosionl çalardan çıxış edərək şagirdlərin oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə xüsusi diqqət yetirir. Məlumdur ki, bəzən cümlədə başqasına verilən məlumat, məsləhət, əmr, sual və s. adi təsviri xarakterdə olmur. Belə ki, həmin cümlədəki məlumatla yanaşı, müəllifin hiss və həyəcanları da verilir. Belə olduqda cümlə nəqli və sual intonasiyasından fərqli olaraq, xüsusi bir intonasiya ilə tələffüz edilir ki, buna nida intonasiyası deyilir. Nida intonasiyası nəqli intonasiyadan öz tonunun yüksəkliyi ilə fərqlənir. Həmin intonasiya ilə tələffüz edilən söz daha yüksəkdən və xüsusi ahənglə deyilir.

Müəllim nida cümlələrini digər cümlə növlərindən fərqli cəhətləri üzərində dayanır və bu haqda şagirdlərin irəli sürdükləri bütün mülahizələrin lövhədə yazılmasını tələb edir. Hər bir fikir təhlil olunmaqla doğru fikirlər seçilib diqqətə çatdırılır, yanlış mülahizələrin üzərindən xətt çəkilir. Nəticədə şagirdlər özləri nida cümləsi haqqında belə bir ümumiləşmiş fikrə gəlirlər ki, nida cümləsi şadlıq, qorxu, sevinc, həyəcanı bildirən cümlələrdir. Belə cümlələrin yaranmasına intonasiya mühüm rol oynayır. Bununla yanaşı, nidalardan da istifadə edilir, yenə də intonasiya əsas götürülür, sonda nida işarəsindən istifadə edilir.

Müəllim bir az da irəli gedərək sevinc, şadlıq, qorxu, heyrət bildirən sözlərin ümumən nə ilə bağlı olduğunu soruşur və bu anlayışların insanın hiss və həyəcanlarını ifadə etməsi qənaətini əldə edir. Beləliklə, şagirdlərin əqli mühakiməsi və mətn üzərində müşahidələri əsasında nida cümlələrinin mahiyyəti açıqlanmaqla yanaşı, onlarda ifadəli oxu vərdişlərinin inkişafına bilavasitə yardım göstərən bir imkan da üzə çıxarılır. Aydınlaşdırılır ki, bir çox hallarda öz həyəcanını daha bariz şəkildə çatdırmaq üçün müəllif nida intonasiyasından əlavə, bir sıra başqa sözlərdən-nidalardan da istifadə edir.

IV sinfin Azərbaycan dili dərsliyində s.173-dəki tapşırığı oxuyaq: "Mətndə sual və nida işarələri ilə bitən cümlələrə fikir ver. Onlar nöqtə ilə bitən cümlələrdən nə ilə fərqlənir?"(3, s.173). Mətnin adı "Məni itirməyin" adlanır. Buradakı sual və nida cümlələrini oxuyaq: - Allah, sən saxla!

- Dayanın!!!

-Sən kimsən?

- Mən vicdanam!

- Geri çəkilin!

- Yoxsa bizə düz yol göstərmək istəyirsən, ey Vicdan?

- Bəli! Sən dünyaya yandırıb-yaxmağa gəlməyibsən! Sən də, ey su, uçurub-dağıtmaq üçün yaranmayıbsan!" və s. (3, s.172)

Bu cümlədə neçə cümlə üzvü vardır?

Cümlə üzvləri hansılardır?

Bu cümlə üzvlərinin hər birinə ayrılıqda hansı sualları vermək olar?

Bu cümlə üzvləri bir-birindən nə ilə ayrılmışlar?

Şagirdlər bu suallara cavab verərkən aydınlaşdırdılar ki, bu cümlədə 4 cümlə üzvü vardır ki, bunlardan biri xəbər (güldülər), üçü isə mübtədadır, xəbər nə etdi? nə edir? nə edəcək? nə etdilər? sualına, mübtədalar isə hər biri ayrılıqda kim? sualına cavab verir.

Cümlədəki mübtədalar bir-birindən vergüllə ayrılmışdır. Müəllim şagirdlərin cavablarını ümumiləşdirərək onların diqqətini bu cümlənin oxunuşuna cəlb edir. Bu zaman şagirdlərə aydın olur ki, cümlədəki mübtədalar eyni suala cavab verib, xəbərə aiddir. Tələffüz zamanı bu mübtədalar bir-birindən fasilələrlə, sadalayıcı intonasiya ilə, yazıda isə vergüllə ayrılır.

Beləliklə də, şagirdlər müəllimin köməyi ilə həmcins üzvlərə xas aşağıdakı xüsusiyyətləri üzə çıxarmış oldular:

Həmcins üzvlər cümlədə eyni üzvlə bağlı olurlar.

Həmcins üzvlər eyni suala cavab verirlər.

Cümlədə məqsəddən asılı olaraq intonasiyanı dəyişməklə nəqli, sual, nida və əmr cümlələrinin sonunda nöqtə, sual, nida işarələrinin qoyulması barədə isə IV sinif Azərbaycan

dili dərsliyində “Bəhlulun Qarğı atı” mətni üzərində tapşırığı nəzərdən küçirək: “Mətndə mavi rəngdə verilmiş hissədə durğu işarələrinə diqqət yetir. Onların qoyulma qaydasını izah et” (3, s.183).

Tapşırıq icra olunduqdan sonra şagirdlər yazdıqlarını təqdim edirlər:

Bəhlulun Qarğı atı

Bu gün Bəhlul, adəti üzrə, qarğı atını minib gəzirdi. Bir nəfər onu dayandırıb deyir:

- Bəhlul, sənin hərəkətinə bacanda adamın gülməyi gəlir. Amma çox ağıllı sözlərin və işlərin var. Bunları haradan, kimdən öyrənmisən?
- Bəhlul deyir:
- Ağıllı dəlillərdən öyrənmişəm, mən etməmişəm nəyi etməmişlərsə, mən etmişəm!” (3, s. 183).

Bəzi mövzuların tədrisi prosesində dərslikdəki tapşırıqlardan əlavə, müəllim tərəfindən tərtib edilmiş tapşırıqlar da verilə bilər. Hər bir dərsdə təlim prinsiplərinə ciddi riayət etmək şərti ilə intonasiya üzərində müntəzəm olaraq müşahidə aparmaq, dərslər arasında əlaqə formasında ardıcıl təkrarlara yer vermək, şagidlərdə oxu vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə gətirib çıxara bilər.

N Ə T İ C Ə

Şagirdlərin dilimizin sintaktik quruluşu ilə bağlı ən zəruri məlumatlara yiyələnməsi onların şifahi və yazılı nitq bacarıqlarının inkişafında başlıca rol oynayır ki, bu, nəzəri və praktik baxımdan mübahisə doğurmayan mülahizələrdəndir.

“Orta məktəbdə Azərbaycan dili təlimi üzrə işlər oxu və yazıda fərdi üzlubla tamamlanmalıdır” (5, s. 37).

Fikrimizcə, oxu bacarıqlarının inkişafı məqsədilə sintaksis elementlərinə yetərincə istinad edilməsi üçün müəllimin diaqnostik və formativ qiymətləndirmə vasitələrindən istifadəsi olduqca əhəmiyyətlidir. Artıq qeyd edildiyi kimi, ifadəli oxu bacarıqlarının inkişafı ilk növbədə düzgün, rəvan və şüurlu oxu bacarıqlarının inkişafından asılıdır. Əgər şagird oxu texnikasına yiyələnməyibsə, ifadəli oxu bacarığının inkişafından söz açıla bilməz. Məhz buna görə də hər bir sinif müəllimi dərs ilinin əvvəlindən şagirdlərin oxu bacarıqlarına yiyələnmə səviyyəsini müəyyənləşdirməli və növbəti dərslərdə bu faktdan çıxış edərək təlim prosesini qurmalıdır.

“Oxunun düzgünlüyünə nəzarət edilməsi metodikasından danışarkən bəzi məqamları xüsusilə qeyd etmək lazım gəlir. Belə ki, zaman nəzarətə şagirdlərin özlərini də cəlb etmək yaxşı nəticə verir. Hər bir şagirddə gözüitilik tərbiyə olunması, öz oxusuna nəzarət etmək və yoldaşlarının nöqsanlarına düzəlişlər vermək bacarığı formalaşdırılmalıdır”(4, s. 20).

Oxu təlimi şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini üzə çıxarır və müəllim də bu zaman işini elə məhz bu istiqamətdə qurmalıdır.

Oxu texnikasına yiyələnmək zaman tələb edir. Lakin aparılan müntəzəm işlər sayəsində şagirdlərin oxu bacarıqlarını formalaşdırmaq mümkündür. Əsasən də sintaksisin tədrisi prosesində şagirdlərin oxu texnikasına yiyələnmələrini formalaşdırmaq, oxuda düzgünlük, rəvanlıq, şüurluluq kimi keyfiyyətlərin yaradılmasına nail olmaq olar.

Formativ qiymətləndirmə zamanı isə dörd oxu bacarığı da daxil olmaqla oxuya verilən bütün tələbləri gözləməklə şagirdlərin inkişaf sürəti ardıcıllıqla izlənilməlidir. Bu işdə valideylərlə birgə işin mühüm rol oynadığı xüsusi nəzərə alınmalıdır. Valideynlərlə qarşılıqlı əlaqə müəllimə imkan verir ki, şagirdin təlim fəaliyyəti yalnız sinifdə deyil, həm də məktəb-dənkənar vaxtlarda nəzarət altında olsun.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat

1. İsmayılov R., Orucova G., Xəlilov Z., Cəfərova D., II sinif üçün Azərbaycan dili dərsliyi, Bakı, 2018. 207 s.
2. İsmayılov R., Orucova G., Cəfərova D., Xəlilov Z. III sinif üçün Azərbaycan dili dərsliyi, Bakı, 2018, 206 s.
3. İsmayılov R., Abdullayeva S., Cəfərova D., Orucova X., IV sinif üçün Azərbaycan dili dərsliyi, Bakı, 2019, 223 s.
4. Qurbanov V. Oxu və nitq inkişafı təlimi" Müəllim nəş. Bakı, 2021, 126 s.
5. Qurbanov V. Xalıqov F., Abbasova S., Azərbaycan dili və nitq mədəniyyətinin əsslarıl, "Müəllim" nəş.Bakı, 2018, 184 s.
6. Nəbiyeva Ş., Abdullayeva G., Kərimova A. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodkası fənnindən mühazirələr. "Elm və təhsil" nəş. Bakı, 2015, 517 s.
7. Paşayeva P., Abbasova S., Azəırbaycan dili tədrisinin aktual problemləri, ADPU-nun nəşri, Bakı, 2021, 157 s.

NODAVLAT OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA MARKETING FAOLIYATI SAMARADORLIGINI OSHIRISH METODOLOGIYASINI TAKOMILLASHTIRISH

Yuldashov Isomiddin Sidiqovich

Oriental Universiteti i.f.n., dosenti

Annotatsiya. Ushbu ilmiy ish nodavlat oliy ta'lim muassasalarida marketing faoliyati samaradorligini oshirishga qaratilgan metodologik yondashuvlarni takomillashtirish masalasini o'rganadi. Tadqiqotda ta'lim xizmatlari bozorida kuchayib borayotgan raqobat sharoitida nodavlat oliy ta'lim muassasalarining strategik rivojlanishi, brendingi, abituriyentlarni jalb etish mexanizmlari va mijozlar (talabalar) ehtiyojlarini chuqur tahlil qilish usullari o'rganilgan. Marketing faoliyatining effektivligini baholash mezonlari, raqamli marketing vositalaridan foydalanish samaradorligi hamda bozor konyunkturasiga moslashtirilgan innovatsion marketing strategiyalarini qo'llash bo'yicha takomillashgan metodologiya taklif etiladi. Tadqiqot natijalari nodavlat oliy ta'lim muassasalarining raqobatbardoshligini oshirish, ta'lim xizmatlari sifatini yaxshilash va marketing boshqaruvi jarayonlarini optimallashtirishga qaratilgan amaliy tavsiyalarni o'z ichiga oladi.

Kalit so'zlar: oliy ta'lim, marketing boshqaruvi, ta'lim sifati, kadrlar tayyorlash, marketing faoliyati.

Аннотация. Данное исследование посвящено совершенствованию методологических подходов к повышению эффективности маркетинговой деятельности в негосударственных высших образовательных учреждениях. В работе рассматриваются вопросы стратегического развития таких учреждений в условиях усиливающейся конкуренции на рынке образовательных услуг, формирование бренда, механизмы привлечения абитуриентов, а также методы анализа потребностей клиентов (студентов). Предлагается усовершенствованная методология оценки эффективности маркетинга, использования цифровых маркетинговых инструментов и внедрения инновационных стратегий, адаптированных к конъюнктуре рынка. Результаты исследования содержат практические рекомендации, направленные на повышение конкурентоспособности негосударственных вузов, улучшение качества образовательных услуг и оптимизацию процессов маркетингового управления.

Ключевые слова: высшее образование, управление маркетингом, качество образования, подготовка кадров, маркетинговая деятельность.

Abstract: This research focuses on improving methodological approaches aimed at enhancing the effectiveness of marketing activities in non-state higher education institutions. The study examines strategic development issues of such institutions under increasing

competition in the educational services market, including branding, student recruitment mechanisms, and methods for analyzing customer (student) needs. An improved methodology is proposed for evaluating marketing performance, utilizing digital marketing tools, and implementing innovative strategies tailored to market conditions. The findings provide practical recommendations for strengthening the competitiveness of non-state higher education institutions, improving the quality of educational services, and optimizing marketing management processes.

Key words: higher education, marketing management, quality of education, personnel training, marketing activity.

Kirish. O‘zbekiston Respublikasida amalga oshirilayotgan iqtisodiy islohotlarning asosiy maqsadi hozirgi davrda iqtisodiyot tarmoq va sohalarida faoliyat olib borayotgan barcha tur va shakldagi korxonalarning barqaror rivoj-lanishiga qaratilgandir. Shu jihatdan, iqtisodiyot tarmoqlarini modernizatsiyalash, diversifikatsiyalash, moliyalashtirish, investitsiyalash, zamonaviy texnika va raqamli texnologiyalarni jalb etish barobarida ular faoliyatida marketing xizmatlari faoliyatini takomillashtirish har qanday soha, shu jumladan, oliy ta’lim tizimi oldida turgan hamda o‘z yechimini kutayotgan dolzarb vazifalardan biri hisoblanadi.

Mamlakatimizda ta’lim tizimini, jumladan, oliy ta’lim tizimini modernizatsiyalash, uni yangi bosqichga ko‘tarish asosida kreativ fikrlaydigan raqobatbardosh yuqori malakali kadrlarni tayyorlash borasida keng miqyosda olib borilayotgan islohotlar va me’yoriy-huquqiy hujjatlar fikrimizning isbotidir.

O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Shavkat Mirziyoyevning Oliy Majlisga Murojaatnomasida ta’kidlanganidek, “Kadrlar malakasini xalqaro mehnat bozori talablariga moslashtirish maqsadida milliy malaka tizimi ishlab chiqiladi. Ushbu tizim 9 mingga yaqin kasblar bo‘yicha kadrlar tayyorlash imkonini beradi. Oliy ma’lumot olaman, o‘z ustimda ishlab, ilmli bo‘laman, degan, yuragida o‘ti bor, jo‘shqin yoshlarimizning tahsil olishi uchun hamma qulayliklarni yaratishimiz shart”.[7]

Mavzuning dolzarbligi.

Jahon mehnat va mahsulotlar bozorlarida raqobatning keskin darajada ortib borishi, bu jarayonda mutaxassislar iqtisodiyot tarmoqlarining sifat jihatdan rivojlanishida asosiy omilligi sharoitida kadrlar tayyorlashga mas’ul bo‘lgan oliy ta’lim muassasalarini istiqbol talablariga muvofiq holda barqaror rivojlantirish va samarali boshqarishga ustuvor darajada e’tibor qaratilmoqda. Jahon bankining ma’lumotlariga ko‘ra “2020-yilda dunyo bo‘yicha oliy ta’lim muassasalarida jami 100 million talaba tahsil olgan bo‘lsa, bu ko‘rsatkich bugungi kunda 220 millionga yaqin talabani tashkil qilmoqda”[8]1. Bugungi kunda oliy ta’lim sohasini maqsadli rivojlantirish va boshqarish samaradorligini oshirishda aniq maqsadli va barqaror rivojlanishni ta’minlashga yo‘naltirilgan strategiyalar, jumladan, innovatsion marketing faoliyatini

[7] O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh.M. Mirziyoevning Oliy Majlisga Murojaatnomasi. – Toshkent, “Xalq so‘zi” gazetasi, 2020 yil 25 yanvar. Manba: www. press-servise.uz
[8] 1 https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1

boshqarish strategiyalariga dolzarb muammolardan biri sifatida qaralmoqda. Jahonda oliy ta’lim tizimini maqsadli rivojlantirish va boshqarish samaradorligini oshirishning tashkiliy-iqtisodiy mexanizmlarini takomillashtirish borasidagi tadqiqotlar tarkibida innovatsion marketing faoliyatini boshqarish strategiyalari yo‘nalishidagi izlanishlarga ustuvor darajada qaralmoqda.

Bu borada ta’lim sifati va uni zamonaviy texnologiyalarga ko‘ra samarali boshqarish asosida tizim raqobatbardoshligini oshirishning marketing faoliyatini takomillashtirish, marketing natijalariga ko‘ra iqtisodiy o‘sishni ta’minlashda ta’limning ahamiyatini baholash, bozor mexanizmlari asosida bitiruvchilar bandligini ta’minlashning marketing uslubiyotini takomillashtirish, marketing faoliyatini samarali boshqarish kabi yo‘nalishdagi tadqiqotlarga alohida ahamiyat qaratilmoqda. Yangi O‘zbekistonni barpo etish jarayonida oliy ta’lim tizimini rivojlantirishni sifat jihatdan yangi bosqichga olib chiqish, ilg‘or ta’lim texnologiyalariga asoslangan holda ta’lim sifatini oshirish, zamonaviy bilim va yuksak ma’naviy-axloqiy fazilatlarga ega, mustaqil fikrlaydigan raqobatbardosh kadrlar tayyorlash kabi yo‘nalishlarda islohotlar amalga oshirilmoqda.

“O‘zbekiston-2030” strategiyasida “oliy ta’lim bilan qamrovni kengaytirish”, “oliy ta’lim muassasalari tashkiliyboshqaruv faoliyatini takomillashtirish”, “korxona – oliygoh – ilmiy tashkilot” klaster tizimini joriy etish” va “ilmiy tadqiqotlarni va innovatsion tashabbuslarni qo‘llabquvvatlash”[9] kabi vazifalar belgilab berilgan.

Belgilangan vazifalarni samarali amalga oshirishda oliy ta’lim muassasalari (OTM) raqobatbardoshligini oshirish, inson kapitalini mehnat bozori talablari asosida rivojlantirish, sog‘lom raqobat muhitini rivojlantirish va muassasalar jozibadorligini oshirish hamda ta’lim jarayoniga raqamli va zamonaviy ta’lim texnologiyalarini tabaqalashtirilgan holda qo‘llash, oliy ta’limning innovatsion marketing faoliyatini boshqarishning metodologik uslubiy asoslarini takomillashtirish kabi yo‘nalishidagi ilmiy tadqiqotlar ko‘lamini kengaytirish maqsadga muvofiq.

Mamlakatda raqamli iqtisodiyotning rivojlanishi davlat va nodavlat oliy ta' lim muassasalarining faoliyati uchun iqtisodiy sharoitlarni tubdan o'zgartirdi. Tashqi muhitda beqarorlikning kuchayishi va noaniqlikning kuchayishi, ta’lim xizmatlari bozorida raqobatning kuchayishi va oliy ta’limni byudjetdan moliyalashtirishning sezilarli darajada qisqarishi ushbu shartsharoitlarni tavsiflovchi omillardandir. Nodavlat oliy ta'lim muassasalarning hayotiyligini ta'minlash, moliyaviy holatni etarli darajada ushlab turish va barqaror rivojlanish manbalarini topishning keskin muammolariga duch kelmoqda. Yig‘ilib qolgan muammolarni hal qilish nodavlat oliy ta' lim muassasalarini boshqarishda strategik marketingni rivojlantirishni talab qiladi.

Ta'lim faoliyatidan tushadigan mablag'lar hisobidan nodavlat oliy ta' lim muassasalarining faoliyati bugungi kunda 40-60 foiz darajasida ta'minlangan. Bozor iqtisodiyoti sharoitida ushbu faoliyat turi oliy ta' lim muassasalariga kadr resurslarni saqlash, moddiy-texnika bazasini kengaytirish va mustahkamlash imkonini beradigan moliyaviy resurslar manbai

[9] 2 O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 11-sentabrdagi PF-158-son “O‘zbekiston-2030” Strategiyasi to‘g‘risida”gi Farmoni.

hisoblanadi, ya'ni jamiyatda o'zining ta'lim va ilmiy missiyasini munosib tarzda bajaradi. Olingan mablag'larning umumiy miqdorida byudjetdan universitetlarga ajratilgan mablag'lar ulushining barqaror kamayishi davlat universitetlarining ta'lim faoliyatini boshqarish muammosini dolzarb qiladi. Mamlakatda nodavlat oliy ta'limning iqtisodiy xavfsizligi va akademik erkinligini ta'minlash bevosita marketingning rivojlanish darajasiga bog'liqdir.

Marketing faoliyati nodavlat oliy ta' lim muassasalarida asosiy ilmiy va ijtimoiy dasturlarni moliyalashtirishning doimiy etishmasligi muammolarini hal qilish va tijorat universitetlarining homiylarga qaramligini kamaytirishning bir usuli hisoblanadi.

Nodavlat oliy ta' lim muassasalarida marketing faoliyatining turli jihatlari bir kontseptsiya doirasida birlashtirilishi mumkin, eng ideal holatda har bir ta' lim muassasalari marketing strategiyasiga ega bo'lishi kerak. Nodavlat oliy ta' lim muassasalaridagi marketing faoliyati ko'rsatilayotgan xizmatlarning o'ziga xosligi, shuningdek, oliy o'quv yurtlarining tashkiliy tuzilmasidan kelib chiqqan holda turli xil xususiyatlarga ega.

Nodavlat oliy ta' lim muassasalarida marketing faoliyatini boshqarishni tashkil etish muammosini o‘rganish va hal etish ta’lim xizmatlarini yanada samaraliroq ko‘rsatish va o‘quv jarayoni sifatini oshirish imkonini beradi. **Ushbu imkoniyat quyidagi vazifalarni bajarishni taqoza qiladi:**

1. Nodavlat oliy ta' lim muassasalarida marketing faoliyatini tashkil etish elementlari aniqlanadi. Oliy ta’lim muassasasining marketing faoliyatiga tuzatishlar kiritish mezonlari tizimi taklif etiladi, bunda ta' lim muassasalarini oldindan ishlab chiqilgan rejadan chetga chiqishlar asosida boshqarish uchun shart-sharoitlar yaratiladi.

2. Nodavlat oliy ta' lim muassasalarida marketing strategiyasining tarkibiy modelini ishlab chiqish zarur. Bu ta' lim muassasalari ta’lim faoliyatining iqtisodiy samaradorligini baholashda maqsad va yakuniy natija o‘rtasidagi bog‘liqlik tamoyilini amalga oshirish imkonini beradi.

3. Marketing yondashuvi asosida ta' lim muassasalarini strategik menejment konsepsiyasi shakllantiriladi. Biznes faoliyatini yaratish strategiyasini ishlab chiqish bosqichlari potentsial talabalarning maqsadli segmentlarini o'rganish, ularning talablari va ushbu turdagi ta'lim xizmatlariga bo'lgan imtiyozlar tizimini aniqlash asosida taklif etiladi.

4. Raqobat muhitida ta' lim muassasalari ta’lim faoliyati samaradorligining integral ko‘rsatkichi taklif etiladi va uni baholashning multiplikativ modeli ishlab chiqiladi, jumladan, ko‘rsatkichlarning uchta bloki: universitetning moliyaviyiqtisodiy ko‘rsatkichlari, ta’limning iqtisodiy ko‘rsatkichlari jarayoni va ushbu jarayonni ta'minlash ko'rsatkichlari aniqlanadi.

5. Ta’lim xizmatlari bozorini segmentatsiyalash strategiyasining tarkibiy vamantiqiy modeli ishlab chiqiladi va ushbu bozorning tarkibiy qismlari aniqlanadi, bu esa turli bozorlarda sotiladigan xizmatlarning o‘ziga xosligini hisobga olishni ta’minladi.

6. Ta’lim xizmatlari iste’molchilarini segmentatsiyalashning tarkibiy modeliasosida nodavlat oliy ta’lim muassasasining marketing faoliyatini boshqarish mexanizmi ishlab chiqiladi.

5. Nodavlat oliy ta' lim muassasalarining ta’lim faoliyati samaradorligining integral ko‘rsatkichlarini dinamik baholashga asoslangan holda, ta'lim muassasalarining marketing faoliyatini boshqarishning iqtisodiy samaradorligini aniqlashning uslubiy yondashuvi taklif etiladi.

Tadqiqotning amaliy ahamiyati shundaki, maqolada ishlab chiqilgan qoidalar nodavlat oliy ta' lim muassasalarida strategik marketingni boshqarish mexanizmi uchun amaliy asos yaratadi. Haqiqiy materiallarga asoslanib, turli oliy ta'lim muassasalarining marketing faoliyatini baholash va taqqoslash vazifasi muayyan ta' lim muassasalarining raqobatchilar orasida haqiqiy mavqeini aniqlash va iste'molchilarning ta'lim xizmatlarini tanlash asosliligini oshirish uchun amalga oshiriladi.

Foydalanilgan adabiyotlar ro‘yxati

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh.M.Mirziyoevning Oliy Majlisga Murojaatnomasi. – Toshkent, “Xalq so‘zi” gazetasi, 2020 yil 25 yanvar. Manba: www. press-servise.uz

2. O’zbekiston Respublikasi Prezidentining “Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to’g’risida”gi PQ-2909-sonli Qarori. – Toshkent, 2017 yil 21 aprelь. Manba: http: press-servis.uz.

3. Набиев Д. Совершенствование управления маркетингом образовательных услуг в условиях модернизации экономики. Автореф. ... докт. эконом. наук. –Ташкент, 2009. – 48 с.

4. Axunova G. O‘zbekistonda ta’lim xizmatlari marketingi muammolari: Monografiya. – Toshkent. – 2005. – 244 b.

5. Marketing obrazovatelnых uslug: monografiya / pod obщ. red. d-ra ekon. nauk, professora O.V. Prokopenko. – Ruda Śląska: «Tipografiya i graficheskaya studiya «Omnidium», 2016. – 168 s.

6. Shemetova N.K. Marketingovaya strategiya vыsshego uchebnogo zavedeniya: formirovanie i otsenka effektivnosti realizatsii. Obrazovanie nauka. 2015, 1(1):21-32.

7. Kahhorov O.S. Oliy ta’lim muassasalari marketing faoliyati samaradorligini boshqarish. “Iqtisodiyot va innovatsion texnologiyalar” ilmiy elektron jurnali. № 6, noyabr-dekabr, 2019 yil. -141 b.

8. Białoń L. Creating marketing strategies for higher education institutions. MINIB, 2015. Vol. 18, Issue 4, 129-146. Manba: https://www.researchgate.ne

9. Nabiev D. Sovershenstvovanie upravleniya marketingom obrazovatelnых uslug v usloviyax modernizatsii ekonomiki. Avtoref. dokt. ekonom. nauk. – Tashkent, 2009. – 48 s.

10. D.Nazarova Ta’lim xizmatlari marketingida axborotni boshqarish // Jamiyat va boshqaruv. – 2010. – 3. – 65-67-b.

NARRATIVE AND STORYTELLING IN COMMUNITIES

Gunel Shefiyeva Elkhan

English language teacher of Foreign Languages Center of ASPU

Orcid id: 0000-0001-5105-2749

Key words: Oral tradition, cultural transmission, social identity, community narratives.

Stories are a fundamental aspect of human society, used across cultures to convey experiences, lessons, and collective memory. In sociolinguistics, narrative analysis investigates how individuals and groups use storytelling to construct meaning and negotiate social relationships. Communities rely on narratives to teach morals, reinforce social norms, and transmit historical and cultural knowledge, making storytelling both a linguistic and cultural practice.

Narrative Structures and Features

Narratives are structured sequences of events, typically involving characters, settings, conflicts, and resolutions. Key features include:

- Temporal organization – events are ordered chronologically or thematically.
- Point of view – the narrator's perspective shapes the interpretation of events.
- Evaluation – storytellers highlight significance, moral lessons, or cultural meaning.
- Interactive features – in oral traditions, listeners participate through responses, questions, or gestures.

These elements allow storytellers to engage audiences while conveying social and cultural information effectively.

Storytelling serves multiple social functions within communities:

- Cultural Transmission – Narratives pass on traditions, historical knowledge, and collective memory. For example, Indigenous communities often rely on oral storytelling to preserve ancestral histories.
- Socialization and Norms – Stories communicate expected behaviours, moral codes, and societal values. Folktales, myths, and parables are common vehicles for this purpose.
- Identity Construction – Through narratives, communities reinforce shared identity, belonging, and group cohesion. Storytelling helps define "who we are" as a community.

- Conflict Resolution and Social Commentary – Narratives may be used to address social issues, critique authority, or negotiate communal disagreements.

Oral vs. Written Storytelling

While oral storytelling is interactive, flexible, and often adapted to the audience, written narratives provide permanence and wider dissemination. Both forms complement each other, but oral traditions are particularly significant in communities with strong cultural continuity and limited literacy, whereas written narratives support cultural preservation and intergenerational transmission in literate societies.

Studying narrative practices provides insight into language use, social structures, and cultural priorities. Narrative analysis considers linguistic choices, discourse markers, and rhetorical devices to understand how stories function in social contexts. Additionally, storytelling research contributes to understanding language variation, pragmatics, and the role of narrative in maintaining community cohesion and resilience.

Narrative and storytelling are more than mere entertainment; they are essential sociolinguistic tools that preserve culture, transmit knowledge, and shape communal identity. By analyzing how stories are structured, delivered, and received within communities, researchers gain valuable insights into the interplay between language, culture, and society. Promoting the study and preservation of community narratives is crucial for sustaining linguistic and cultural diversity in a rapidly changing world.

CULTURAL IDENTITY FORMATION THROUGHMUSICEDUCATION IN INTERNATIONAL COMMUNICATION

Zhu Xiaoya

Peoples' Friendship University of Russia

International communication; music education; cultural identity; Confucius Institutes; internationalstudents; cultural industry

https://orcid.org/0009-0000-4834-226X

Abstract

In the context of deepening international communication, music education serves not onlyasa vehicle for skill transmission but also as a crucial means for shaping cultural identityandfacilitating cross-cultural dialogue. This study focuses on the role of music educationinconstructing cultural identity within international communication, drawing on three typical cases:Confucius Institutes for music, education of international students at Tianjin ConservatoryofMusic, and the development of the cultural industry. The findings indicate that Confucius Institutes,through localized courses and performance activities, act as cultural translators, loweringthebarriers to understanding across heterogeneous cultures; Tianjin Conservatory's educationofinternational students employs immersive, in-person learning, transforming students fromcultural"outsiders" into interpreters and promoters of Chinese music; and the cultural industry, throughdigital platforms, cross-media content production, and international art collaborations, providesmechanisms to amplify and sustain the cultural identity effects of music education.

These three dimensions correspond to cultural encoding, identity adoption, andvalueextension, together forming an "education–experience–industry" triadic model for constructingmusical cultural identity. This study aims to offer theoretical insights and practical guidanceforenhancing the international communication capacity of Chinese music education in a globalizedcontext.

1.Introduction

In the context of the deepening globalization of today, international communicationhastranscended the mere transmission of information and evolved into a profound process of culturalinteraction and identity negotiation. Music education is a field that plays an important roleinthedevelopment of creativity, self-expression, and cognitive skills in individuals.(Mulengaet al., 2021)

Music, as a "universal language" that transcends language barriers, with its unique aestheticpenetration and emotional resonance capabilities, plays an irreplaceable role in cross-culturalcommunication. However, the dissemination of music is not merely the flowof

melodies; itscorelies in how to build a specific cultural cognition and identity among heterogeneous culturalaudiences through music education, an organized and systematic behavior.

In recent years, with the deepening of China's "going global" strategy, the functionof musiceducation has undergone a significant shift: it is no longer merely a path for imparting artisticskills,but has become a core medium for constructing cultural identity. The construction of identityisnotachieved overnight, but is accomplished in a dynamic cycle of encoding, internalization, andvalueextension. Existing research on international communication mostly focuses on macro-level medianarratives, while studies on how music education can bridge the gap between micro-level teachingand macro-level industries and promote identity recognition are highly necessary.

This study aims to explore the intrinsic mechanisms by which music education shapes culturalidentity in international communication. Through in-depth analysis of three typical dimensions-the Confucius Institute for Music as a "cultural translator", the international student educationatTianjin Conservatory of Music as an "immersive experience field", and the music culture industryas a "value amplifier" - this paper attempts to reveal how cultural symbols shift frompassivereception to active identification. Based on this, a trinity model of education-experience-industryisproposed, analyzing their synergistic effects in cultural coding, identity adoption, andvalueextension. This not only provides theoretical support for enhancing the internationalcommunication power of Chinese music education but also offers practical references for thepathof cross-cultural dialogue in the context of globalization.

2.Theor etical fr amework：Establishing the logical loop for identity cognition The "education - experience - industry" model constructed in this study aims tointegrateperspectives from communication studies, social psychology, and industrial ecology, inorderto

explain the complete path of cultural identity formation.

2.1 Coding/Decoding Theory and the "Translatability" of Culture According to Stuart Hall's encoding/decoding theory, the generation of meaning dependsonthe effective transformation of symbols. In international communication, music is a symbolicsystem that carries specific cultural genes.Cultural conflict refers to the competing andmutuallyexclusive process between different shapes or elements of cultures.(Huang, 2011) The encoding function of education: Music education acts as an intermediaryfor"secondary encoding". By re-writing traditional music in a pedagogical manner (suchassimplifying ethnic instrumental music pieces or conducting cross-cultural adaptations), educatorstransform profound and unfamiliar cultural symbols into a knowledge systemthat is easilyaccepted by others. This "cultural translation" behavior reduces the resistance of heterogeneouscultures during the decoding process and enhances the comprehensibility of the culture. 2.2 Social Identity Theory: The Transformation from "Other" to "Interpreter" IdentityIdentity formation is a negotiation process concerning "a sense of belonging", involvinganindividual's adoption and internalization of specific cultural values.。

Internalization mechanism: According to the social identity theory, individuals establishpsychological connections by deeply interacting with specific cultural groups. The educationforinternational students at Tianjin Conservatory of Music provides a "situated learning" environment,allowing students to engage in highly participatory aesthetic practices and mentor-studentinteractions. Through these processes, students transform from cultural observers (Observers)toparticipants (Participants), ultimately achieving a transition from being cultural interpreters(Interpreters) and promoters (Promoters) to cultural expositors (Expositors) throughtheinternalization of skills.

2.3 Value Extension and Sustainable Identity from the Perspective of Industrial EcologyFor cultural identity to have lasting influence, it must go beyond the confines of the classroomand enter a broader social communication ecosystem.

Value Extension Mechanism: The cultural industry, through digital platforms (suchasshort videos, streaming media) and cross-media content production, provides a stage for andmomentum for the recognition generated by music education. The industrialized operationnot onlyamplifies the social impact of educational achievements but also realizes the continuous circulationof value through international artistic collaboration. Ensuring that identity recognition is nolonger

confined to the campus but acquires lasting vitality in the international mainstreamcontext.
2.4 The logical connection of the model

This model reveals the three key stages of cultural identity construction, forming a mutuallyreinforcing logical loop. :

Educational Dimension (Confucius Institutes): Focuses on the initial encodingandice-breaking dissemination of cultural symbols.

Experiential Dimension (Tianjin Conservatory of Music): Focuses on the deep internalizationand psychological identification of cultural identity.

Industrial Dimension (Cultural Industry): Focuses on the continuous amplificationof culturalvalue and ecological circulation.

3.Confucius Institute: The Coding Practice of "Cultural Translator" The practice of Confucius Institutes in overseas music education essentially addressestheproblem of "decoding distortion" in cross-cultural communication through "secondary encoding". As a pioneering position, Confucius Institutes not only serve as disseminators of knowledge, butalso act as "interpreters" between heterogeneous cultures. Their core value lies in transformingChinese music, which has a high degree of national characteristics and even certainculturalbarriers, into an aesthetic language that overseas audiences can understand and accept throughlocalized teaching adaptations. This "encoding" is not a fragmented transfer of traditional music, but rather based on the global education framework, extracting universal elements about life, nature and emotions from ethnic music and grafting them onto the familiar artistic paradigmsoflocal audiences. For example, in actual teaching, by holding "Chinese Instrument LectureWeeks"in the Nordic region, Chinese instruments are displayed

physically and taught throughon-sitecomparison in an audible scene at the Royal Music Museum. This encoding method of "living"and"contextualizing" foreign symbols transforms the originally abstruse music theoryintoanunderstandable and interactive aesthetic experience, thus breaking the initial "ice-breaking"problem in cultural cognition.

Furthermore, the Confucius Institute, relying on a professional management framework, hasestablished a communication matrix that shifts from "one-way output" to "two-way dialogue". Thismatrix transcends the traditional single performance model and forms a comprehensive systemof"teaching, performing, research, and reading". Through in-depth cooperation with top institutionssuch as the Royal Danish Academy of Music and the National Tchaikovsky Conservatory, the

Confucius Institute not only popularizes culture at the basic education level but also establishesChina's music discourse power among academic elites. Typical brand events such as "ChineseandBritish Youth Music Week and Composition Exhibition" have, through cross-border collaborativecreation and performances, provided a professional communication platformfor Chineseandforeign teenagers. In this deep professional dialogue, Chinese music has become a modernculturalresource that can be analyzed, borrowed from, and jointly created. This multi-level andprofessional encoding practice deepens the international community's understanding of thestylisticcharacteristics of Chinese music and, at a deeper cognitive level, completes the initial constructionof cultural identity.

4.Tianjin Conservatory of Music: Identity Adoption in Immersive Teaching The education of international students at Tianjin Conservatory of Music has achievedaprofound transformation from "cognitive acceptance" to "identity adoption" by creatingadeep"immersive" environment. By exploring the intersection of music and technology, educatorscanfind innovative ways to enhance the learning experience and engage students in more interactiveand creative ways.(Portowitz et al., 2014)

Under this model, international students are not merely learning an artistic skill, but alsoundergoing a reshaping of their bodies and minds within a specific cultural context. As previousstudies have confirmed, music exploration can significantly improve language skills andbuildanalytical thinking skills , which directly facilitates students' mastery of Chinese musicalmorphology and its underlying philosophical thoughts. (Barrett, 2023)(Biasutti &Concina, 2023)

Through long-term interactions with teachers and professional training, international students, by repeatedly practicing instruments such as the erhu and the yuluqin, gradually establishanintuitive understanding of Chinese musical theory, aesthetic emotions, and even philosophicalthoughts. This deep physical engagement triggers "identity negotiation" at the individualpsychological level: students begin to shift from the role of "the other" to becoming "participants"with a cross-cultural background.

This process of identity adoption is most prominently manifested in the "creativetransformation" of Chinese music by international students. Take, for example, "An American'sFirst Taste of Jasmine Tea in China" created by an American student. The author

uses thelute, atraditional instrument, to depict the moment of surprise when a foreigner first experiences Chineseculture in a foreign land. Such works have moved beyond simple imitation of traditional piecesand

have deeply integrated individual life experiences with the Chinese musical language. Thiscross-cultural expression based on "self-narration" marks that students have actively adoptedtheidentity of Chinese culture at the psychological level. When these international students presentworks with integrated features at international academic forums or international music festivals(such as in Finland, Germany, Brazil, etc.) for performances, they are not only performers ofartbut also powerful interpreters of cultural identity. Due to their transformation from"outsidersofculture" to "experts in dissemination", their dissemination behaviors often possess stronger logicalpenetration and emotional appeal than native cultural practitioners.

5. Cultural Industry: As an Amplification Mechanism for Value Extension In today's modern technological era, advances in information technology have changedthelandscape of music education significantly(Crawford, 2016).

For the cultural identity stimulated by music education to possess the vitality totranscendtime and space, it must enter an industrial ecosystem with the ability of self-replication. Inthemodel, the cultural industry plays the dual roles of "value amplifier" and "sustainabledrivingforce". The advent of the all-media era provides it with technical support. The industrial sector, byconstructing a digital communication matrix, transforms the scattered identities generatedintheeducational scenarios into cultural capital with social influence. For instance, through data-drivenoperations on streaming media platforms and social applications on a global scale, popular musicwith unique Chinese flavor can be precisely pushed to the target audience. This technologicalsupport not only breaks the geographical limitations but also, through the algorithmrecommendation mechanism, strengthens the aesthetic stickiness of overseas audiences totheidentity of Chinese music in an imperceptible way.

In the deep logic of industrial operation, the continuation of identity recognition mainlyrelieson cross-border operations and the branding of IP. Drawing on the industrial strategyof "OneSource, Multiple Uses" (OSMU), the cultural industry conducts in-depth visual and cross-mediadevelopment of music IP. For instance, leveraging globally popular TV dramas, animationsoronline novels as IP, the thematic songs and incidental music of these IPs are used todrivethepopularity of Chinese music in the international market. Just like "Crouching Tiger, HiddenDragon" or the recently popular Eastern aesthetics online dramas, the success of their soundtracksnot only achieved the dissemination of individual music works, but also formed a completeandperceptible cultural symbol system. Moreover, creating music-themed hotels or launching

international peripheral products, the industrial end extends the sense of identity generatedbymusic education to the consumption space of daily life. This "promoting disseminationthroughbusiness" market logic effectively eliminates the political boundary sense in cross-culturalcommunication, enabling overseas audiences to spontaneously

complete the continuousconfirmation and emotional attachment to the identity of Chinese music culture in their dailycultural consumption and brand experience.

6.conclusion

This study systematically demonstrated the core role of the "education - experience-industry" tripartite model in constructing a musical cultural identity.

Firstly, music education, as a "cultural translator", effectively eliminated the resistanceofcross-cultural decoding through the local encoding of symbols and the teaching rewritingof them, laying the foundation for the global audience's understanding of Chinese music. Secondly, theimmersive teaching environment facilitated the deep adoption of the identity, enablingtheaudience to achieve a transformation from "cultural others" to "artistic interpreters" inartisticpractice, and completing the deep internalization of cognition. Finally, the cultural industry, through digital dissemination and cross-media operation, provided an ecological amplificationmechanism for identity recognition, ensuring the long-term extension and continuous circulationofcultural value in the international mainstream context.

In conclusion, this multi-dimensional collaborative communication model not onlyenhancedChina's international discourse power in music education, but also provided a paradigmaticreference for cultural exchanges and mutual learning in the context of globalization. Throughthedeep coupling of education, experience and industry, music ultimately transcended the mereflowof melody, evolving into an identity resonance and cultural consensus that transcends nationalboundaries.

Reference list

1. Mulenga, E.T., Tu, Y. and Teng, D. (2021) ‘Contemporary problems andsolutions for Early Childhood Music Education in Zambia’, *International Journal of Visual and Performing Arts,* 3(1), pp. 53–61.

doi:10.31763/viperarts.v3i1.340.

2. Huang, Q. (2011a) ‘Cultural conflict and integration of Trans-National Corporation and Cross-Cultural Management Strategies’, *2011 International Conference on Management and Service Science*, pp. 1–5.

doi:10.1109/icmss.2011.5998057.

3. Portowitz, A., Peppler, K.A. and Downton, M. (2014) ‘In harmony: Atechnology-based music education model to enhance musical understandingandgeneral learning skills’, *International Journal of Music Education*, 32(2), pp. 242–260. doi:10.1177/0255761413517056.

4. Barrett, M. (2023a) ‘Music Education and the Natural Learning Model’, *Teaching Music*, pp. 63–73. doi:10.4324/9781003419495-7.

5. Biasutti, M. and Concina, E. (2023a) ‘Composition pedagogy in Italianschools’, *The Routledge Companion to Teaching Music CompositioninSchools*,pp. 194–205. doi:10.4324/9781003184317-18.

6. Crawford, R. (2016) ‘Rethinking teaching and learning pedagogy for educationin the twenty-first century: Blended learning in music education’, *MusicEducation Research*, 19(2), pp. 195–213. doi:10.1080/14613808.2016.1202223.

XARICI DIL DƏRSLƏRINDƏ KOMMUNIKATIV YANAŞMANIN MÜASIR TƏTBIQI

Aygün İsmayılova

ADPU, Xarici Dillər Mərkəzi, P.ü.f.d., dosent

https://ORCİD.org/0000-0003-1214-600X

Xülasə

Tədqiqat işində xarici dil tədrisində kommunikativ yanaşmanın nəzəri-metodoloji əsasları və onun müasir pedaqoji mühitdə tətbiq xüsusiyyətləri kompleks şəkildə araşdırılır. Məqalədə kommunikativ kompetensiya anlayışının mahiyyəti açıqlanır, onun struktur komponentləri sistemli şəkildə təhlil olunur və dil bacarıqlarının inteqrativ inkişafında rolu əsaslandırılır. Eyni zamanda situativ modelləşdirmə, problem və layihə əsaslı öyrənmə, debat mühiti və rəqəmsal texnologiyaların tətbiqi kimi müasir metodların kommunikativ bacarıqların formalaşmasına təsiri elmi baxımdan qiymətləndirilir. Tədqiqat çərçivəsində yanaşmanın pedaqoji üstünlükləri, tələbəyönümlü təlim modelinin formalaşmasına verdiyi töhfə və praktik tətbiq zamanı qarşıya çıxan metodik çətinliklər müəyyənləşdirilir. Nəticə etibarilə kommunikativ yanaşmanın xarici dil tədrisində effektiv və perspektivli istiqamət olduğu əsaslandırılır.

Açar sözlər: kommunikativ yanaşma, kommunikativ kompetensiya, xarici dil tədrisi, interaktiv təlim, rəqəmsal texnologiyalar

Keywords: communicative approach, communicative competence, foreign language teaching, interactive learning, digital technologies

Giriş

Müasir dünyada informasiya axınının sürətlənməsi və beynəlxalq əlaqələrin genişlənməsi xarici dillərin öyrənilməsinə olan tələbatı əhəmiyyətli dərəcədə artırmışdır. Dil bilikləri artıq yalnız akademik göstərici deyil, sosial adaptasiya, peşəkar fəaliyyət və mədəniyyətlərarası ünsiyyət üçün zəruri kompetensiya kimi qiymətləndirilir. Bu kontekstdə xarici dil tədrisinin məqsədi struktur biliklərin ötürülməsi ilə məhdudlaşmır; əsas hədəf öyrənənlərin real kommunikativ bacarıqlarını formalaşdırmaqdır.

Kommunikativ yanaşmanın elmi bazası “kommunikativ kompetensiya” anlayışı ilə bağlıdır. Bu termin ilk dəfə Dell Hymes tərəfindən elmi dövriyyəyə daxil edilmiş və dil bacarığının sosial aspektini ön plana çıxarmışdır. Daha sonra Michael Canale və Merrill Swain bu konsepsiyanı sistemləşdirərək onun struktur modelini təqdim etmişlər. Onların yanaşması müasir kurikulumların və qiymətləndirmə sistemlərinin formalaşmasına mühüm təsir göstərmişdir.

Müasir dövrdə kommunikativ yanaşmanın tətbiqi

Rol oyunları və simulyasiyalar

Rol oyunları və simulyasiyalar öyrənənlərin real həyat situasiyalarında dili funksional şəkildə tətbiq etməsinə imkan yaradır (Richards, 2006; Larsen-Freeman, 2000). İş müsahibəsi, beynəlxalq konfrans, turizm xidmətləri və biznes danışıqları kimi situasiyalar sinifdə simulyasiya olunur. Bu proses tələbələrdə spontan nitq, situativ uyğunluq, emosional ifadə və kommunikativ strategiyaların istifadəsini inkişaf etdirir. Simulyasiyalar həmçinin sosial davranış normalarını öyrənmək üçün effektiv vasitədir (Ur, 2012).

Problem əsaslı öyrənmə (Problem-Based Learning)

Problem əsaslı öyrənmə (PBL) öyrənənləri real və ya reala yaxın problemin həlli üçün müzakirə, araşdırma və təqdimat mərhələlərinə cəlb edir (Barrows, 1996). Dil öyrənmə kontekstində PBL tələbələrə problemin müzakirəsi, alternativ həll yollarının təklifi, arqumentlərin əsaslandırılması və nəticənin təqdimatı kimi bacarıqların formalaşmasına imkan verir. Bu metod əməkdaşlıq və interaktivliyi təşviq edir və tələbənin aktiv öyrənmə subyekti kimi inkişafını dəstəkləyir.

Layihə əsaslı öyrənmə (Project-Based Learning)

Layihə əsaslı öyrənmə (PJBL) tələbələri uzunmüddətli və kompleks fəaliyyətlə məşğul edir (Thomas, 2000). Tələbələr mövzu üzrə layihə hazırlayır, məlumat toplayır, analiz edir və yekunda təqdimat edirlər. Bu proses oxu və yazı bacarıqlarını, təqdimat və ictimai çıxış qabiliyyətini, komanda işini və məsuliyyət hissini inkişaf etdirir. PJBL öyrənənlərin dili funksional məqsədlər üçün istifadə etməsinə imkan yaradır.

Debat və strukturlaşdırılmış müzakirələr

Debat və müzakirələr tələbələrin tənqidi və analitik düşüncəsini inkişaf etdirir (Johnson & Johnson, 1999). Tələbələr müxtəlif mövzular üzrə arqumentlərini əsaslandırır, qarşı arqumentlərə cavab verir və spontan reaksiyalar göstərirlər. Bu metod dili canlı və dinamik ünsiyyət vasitəsi kimi qəbul etməyə imkan yaradır.

Rəqəmsal əməkdaşlıq platformaları

İKT vasitələrinin inkişafı kommunikativ yanaşmaya yeni imkanlar gətirir (Godwin-Jones, 2018). Onlayn müzakirə platformaları, virtual mübadilə proqramları və beynəlxalq layihələr tələbələrə autentik dil mühitində iştirak etməyə şərait yaradır. Bu fəaliyyət real vaxt ünsiyyətini, mədəniyyətlərarası bacarıqları, rəqəmsal savadlılığı və qlobal düşüncəni inkişaf etdirir.

Kommunikativ yanaşmanın nəzəri mahiyyəti

Kommunikativ yanaşma dilin funksional və sosial xarakterini əsas götürür. Bu modelə görə dil öyrənmək qaydaların mexaniki mənimsənilməsi deyil, həmin qaydaların konkret situasiyada məqsədəuyğun şəkildə tətbiq edilməsidir. Yəni dil vahidləri yalnız struktur element kimi deyil, kommunikativ niyyətin ifadə vasitəsi kimi qiymətləndirilir.

Üstünlüklər və metodik çağırışlar

Kommunikativ yanaşma tələbəyönümlü mühit yaradır, motivasiyanı artırır və dil baryerini azaldır. Danışıq və dinləmə bacarıqları aktiv şəkildə inkişaf edir, tələbələr dili praktik fəaliyyət vasitəsi kimi qəbul etməyə başlayırlar.

Lakin tətbiq prosesində müəyyən metodik çətinliklər mövcuddur. Böyük auditoriyalarda fərdi nəzarətin təmin edilməsi, obyektiv qiymətləndirmə meyarlarının müəyyənləşdirilməsi və müəllimlərin metodoloji hazırlığı xüsusi diqqət tələb edir. Effektiv nəticə əldə etmək üçün pedaqoji kadrların davamlı peşəkar inkişafı və qiymətləndirmə sisteminin yenilənməsi vacibdir.

Nəticə

Aparılan təhlil göstərir ki, kommunikativ yanaşma müasir xarici dil tədrisinin prioritet istiqamətlərindən biridir. Bu model öyrənənlərin dili real sosial və peşəkar kontekstdə tətbiq etməsinə imkan yaradır. İnteraktiv metodların və rəqəmsal texnologiyaların sistemli inteqrasiyası kommunikativ kompetensiyanın formalaşmasını daha da gücləndirir.

Perspektiv baxımdan kommunikativ yanaşmanın fərdiləşdirilmiş öyrənmə modelləri və innovativ texnoloji platformalarla inteqrasiyası gələcək tədqiqatlar üçün aktual istiqamət kimi qiymətləndirilə bilər.

VƏTƏNPƏRVƏR ŞƏXSİYYƏTİN FORMALAŞMASINDA MƏKTƏB TƏRBİYƏSİNİN ROLU.

THE ROLE OF SCHOOL EDUCATION IN THE FORMATION OF A PATRIOTIC PERSONALITY.

Günay Etibar Şükürova

E.Şəmiyev adına 149 nömrəli məktəbin müəllimi

Xülasə. Vətən sevgisi və vətənpərvərlik insanın qəlbində formalaşan ən ülvi hisslərdəndir. Bu tərbiyə prosesi ailədən başlayır və məktəbdə sistemli şəkildə irəliləyir. Müəllimlər vətənpərvərlik hisslərinin aşılamasında böyük məsuliyyət daşıyır, şagirdlərə tariximizi, milli dəyərlərimizi və ana dilimizi öyrətməklə onları Vətənə bağlayırlar. Vətənpərvər ruhda böyüyən gənclər ölkənin gələcəyi olurlar.

Açar sözlər: *vətənpərvərlik, tərbiyə, pedaqoji proses, müəllim, ailə*

Summary. Love for the homeland and patriotism are among the most sublime feelings formed in the human heart. This upbringing process begins in the family and progresses systematically in school. Teachers bear a great responsibility in instilling patriotic feelings, they connect students to the Motherland by teaching them our history, national values, and native language. Young people who grow up in a patriotic spirit become the future of the country.

Keywords: *patriotism, upbringing, pedagogical process, teacher, family*

GİRİŞ

Şagirdlərdə vətənpərvərlik hissinin formalaşdırılması təkcə təhsil sisteminin deyil, bütün cəmiyyətin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biridir. Vətənə məhəbbət, milli qürur və dövlətçiliyə hörmət kimi keyfiyyətlərin erkən yaşdan tərbiyə edilməsi, şüurlu və məsuliyyətli vətəndaşlar yetişdirməyin açarıdır. Azərbaycan xalqının tarixi min illərlə ölçülür və bu tarix boyu xalqımız öz dövlətçiliyini, torpağını, milli kimliyini qorumaq üçün saysız-hesabsız müharibələr və döyüşlərdən keçmişdir. Bu mübarizə bizə fədakarlıq, qəhrəmanlıq ,Vətənə sevgi və mübarizlik dərsi vermişdir. Babək Xürrəmi hərəkatından başlayaraq XXI əsrin qəhrəmanı Mübariz İbrahimovun şücaətinə qədər uzanan qəhrəmanlıq yolu xalqımıza azadlıq, vətən sevgisi və milli ruhun sönməzliyini göstərir. Zaman dəyişsə də, xalqımızın qəhrəmanlıq ruhu heç vaxt sönmədi.

Cəmiyyətin inkişafı üçün əsas təməllərdən biri sağlam mənəviyyata və yüksək vətənpərvərlik hissinə malik gənc nəslin formalaşdırılmasıdır. Hər bir xalqın, dövlətin gələcəyi məhz bu gün məktəblərdə təhsil alan şagirdlərin vətənə münasibəti , milli kimliyini dərk etməsi və dövlətə sədaqəti ilə müəyyən olunur. Şagirdlərin vətənpərvərlik ruhunda tərbiyəsi təkcə ailənin deyil, həm də təhsil müəssisələrinin və bütövlükdə cəmiyyətin qarşısında duran strateji vəzifələrdən biridir.

Şəxsiyyətin hərtərəfli formalaşması prosesində vətənpərvərlik hissinin formalaşdırılması müasir təhsilin fundamental vəzifələtindən biridir. Vətənpərvərliyin inkişafı təkcə rasional biliklərin ötürülməsindən ibarət deyil, həm də emosional bağlılıq, mənəvi zənginlik və doğma yurda məhəbbət hissinin dərinləşməsini tələb edir. Vətənpərvərlik tərbiyəsi milli dövlətçiliyin təməlidir və bu təməlin ən möhkəm qoyulduğu mərhələ ibtidai təhsildir. Ulu öndər Heydər Əliyevin tövsiyə etdiyi kimi, gənclər məktəblərdə ilk addımlarından vətənpərvərlik ruhunda tərbiyə olunmalıdırlar.

Təcrübə göstərir ki, Vətən sevgisini sadəcə nəzəri biliklərlə deyil, bilavasitə hiss və emosiyalar vasitəsilə aşılamaq mümkündür. Hər bir şagird bilməlidir ki, Vətəni sevmək təkcə silahla döyüşmək deyil-torpağını, dilini və bayrağını qorumaq da vətənpərvərlikdir. İbtidai sinifdə məktəb uşaqlara vətənpərvərlik hissini ötürməyə çalışmaqla onların milli dəyərlərə hörmətini formalaşdırır, məsuliyyətli və cəmiyyətə faydalı bir fərd kimi inkişafına fayda verir. Müəllim özü yüksək vətənpərvərlik hisslərinə sahib olmalı, nümunə göstərməli və bu ruhu təlim prosesinin bütün mərhələlərində təbliğ etməlidir. Vətənpərvərlik tərbiyəsi kompleks və sistemli yanaşma tələb edən bir sahədir. Bu istiqamətdə aşağıdakı əsas vasitə və metodlardan istifadə olunur.İbtidai sinif şagirdləri üçün vətənpərvərlik tərbiyəsi mücərrəd və mürəkkəb ideyalardan uzaq olmalıdır. Əksinə, bu tərbiyə konkret, sadə və emosional çalarlı nümunələr üzərində qurulmalıdır. Uşaq Vətəni əvvəlcə öz doğma kəndi, yaşadığı şəhər, evi, ailəsi və məktəbi olaraq tanıyır. Müəllimin vəzifəsi isə bu yaxın mühitdən başlayaraq, tədricən ölkənin dövlət rəmzlərinə, dilinə, qəhrəmanlıq tarixinə və adət-ənənələrinə sevgi hissini aşılamaqdır. Bu məqsədlə, dərs prosesində, sinifdənkənar tədbirlərdə və ekskursiyalarda milli-mənəvi dəyərlərin təbliği aparıcı rol oynamalıdır.

Şagirdlərdə vətənpərvərlik hisslərinin formalaşdırmasının istiqamətləri

-Vətənə məhəbbət və bağlılıq hisslərinin aşılanması

Tarixi keçmişə hörmət

Dövlət atributlarına ehtiram

-Milli-mənəvi dəyərlərin təbliği

Milli qəhrəmanların tanıdılması

Layiqli vətəndaş tərbiyəsi

Dəyərlər və mədəniyyət

-Təlim prosesində vətənpərvərlik mövzusunun inteqrasiyası

Məktəbdənkənar tədbirlər

Fənlərarası əlaqə

Xalq pedaqogikası materialları

Vətənpəvərlik ruhunda tərbiyənin nəticələri:

* Şagirdlərdə milli mənsubiyyət hissi formalaşır;

* Dövlət atributlarına (bayraq,himn,gerb) ehtiram formalaşır;

* Tarixi şəxsiyyətlərə və qəhrəmanlara sadiqlik hiss olunur;

* Vətən üçün məsuliyyət və xidmət duyğusu güclənir;

*Gələcəkdə vətandaş cəmiyyətində fəal iştirak edə biləcək gənclər yetişir.

İbtidai sinif şəxsiyyətin təməlinin qoyulduğu, mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin ilkin formalaşdığı kritik bir mərhələdir. Bu dövrdə aparılan vətənpərvərlik tərbiyəsi işi gənc nəslin milli şüurunun inkişafında, cəmiyyətin fəal və sədaqətli üzvü kimi yetişdirməsində həlledici əhəmiyyətə malikdir. Məqsəd şagirdlərdə milli-mənəvi dəyərlərə hörmət, tarixi şəxsiyyətlərə ehtiram, xalq işinə sədaqət, doğma torpağa qırılmaz bağlılıq və şəhidlik zirvəsinə ucalan qəhrəmanlara borc hissini formalaşdırmaqdır. Fəaliyyətimin əsas məqsədi məhz bu prinsipi rəhbər tutaraq, gənc nəsli Vətənin tarixini qəlbi ilə duyan və gələcəyinə məsuliyyət daşıyan vətəndaşlar kimi yetişdirmək olmuşdur. Bu prosesdə sinifdənxaric tədbirlər,milli kimliyin formalaşdırılması, Vətən tarixinin canlı dərslərinə çevrilərək həlledici rol oynayır. Milli qürurlu, ləyaqətli və vətənpərvər yetişən hər bir şagird Azərbaycanın etibarlı gələcəyidir.

Gənc nəslin qəlbində Vətən sevgisini bünövrəsini möhkəm qoymaq müəllimin və bütün cəmiyyətin müqəddəs borcudur. İnsan qəlbinin ən böyük nəğməsi Vətən nəğməsidir.Sonsuz əngəlliklərə, doğma torpağa dikilmiş bütün məhəbbətli gözlər, hələ beşikdə çırpınan balacan körpələrimizin ürək qəlbləri ancaq bu nəğməni zümzümə edir. Bu nəğməni hərə bir cür oxuyur. Onu döyüş harayi, Koroğlu nərəsi, qılınc zərbəsi ilə də oxuyanlar olub. Tərbiyənin əsas məqsədi kamil şəxsiyyət-insan vətəndaş formalaşdırmaq. Vətəndaş tərbiyə etmək

mənsub olduğu dövlətin inkişafına çalışan, mənafeyini gözləyən, onun təhlükəsizliyi üçün məsuliyyət daşıyan, ölkənin yüksəlişində iştirak edən insan inkişaf deməkdir. İnsan fərd kimi doğulub, vətəndaş kimi fəaliyyət göstərərək tərbiyə-təhsil və əmək proseslərində vətəndaş hazırlığı keçir.Əsl vətəndaş dedikdə, bilavasitə vətənə, dövlətə gərəkli fəaliyyəti ilə xidmət edən, böyük mənəvi keyfiyyətlərə malik olan insan düşünülür. Vətəndaşlıq tərbiyəsinin mənbəyi ailədir. Əlbəttə, bu və ya digər dərs, sinifdənxaric tədbir nə qədər səmərəli olsa da, onun şagird şəxsiyyətinə təsiri, tərbiyə işinin həqiqi nəticələrinin üzə çıxması uzun vaxt, müəyyən vaxt lazımdır. Tərbiyə işi uzun müddətli prosesdir.Tərbiyə işinin nəticələrinin üzə çıxması bəzən uzun zaman tələb edir. Gənc nəslin bədii ədəbiyyatla tərbiyəsini, o cümlədən vətənpərvərlik tərbiyəsini ara-sıra deyil, sistemli iş aparmaqla reallaşdırmaq mümkündür.Bütün bu prosesdə ibtidai sinif müəllimi əsas fiqurdur. Müəllim özü Vətənə bağlılığı, məsuliyyəti və qüruru ilə şagirdlərə nümunə olmalıdır. Yalnız bilik ötürücüsü deyil, həm də mənəvi dəyərlərin aşılayıcısı kimi çıxış edən müəllim, gələcək nəslin mənəvi dayaqlarını möhkəmləndirir. Bu tərbiyə işi sayəsində yetişən gənc nəsil, öz dövlətinə, milli kimliyinə və tarixinə sahib çıxan, onun inkişafı və müdafiəsi naminə hər an hazır olan bir vətəndaş olacaq.

NƏTİCƏ

Yekun olaraq qeyd etmək lazımdır ki, şagirdlərdə vətənpərvərlik hissinin formalaşdırılması uzunmüddətli və sistemli yanaşma tələb edən vacib bir prosesdir. Məktəb, ailə və cəmiyyətin birgə səyləri sayəsində gənc nəsil Vətənə sevgi, milli dəyərlərə hörmət və dövlətə sədaqət ruhunda böyüməlidir.Tarixi biliklərin, milli qəhrəmanların nümunələrinin və dövlət rəmzlərinin təbliğinin gücləndirilməsi şagirdlərin vətəndaşlıq şüurunu daha da inkişaf etdirir.Nəticədə, vətənpərvərlik hissi ilə böyüyən şagirdlər gələcəkdə ölkənin inkişafına öz töhfələrini verən, məsuliyyətli və fədakar vətəndaşlar olacaqlar.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Abbasov A.N.,Əlizadə H.Ə. Pedaqogika.Bakı:Renessans, 2000.
2. Ağayev Ə., Talıbov Y., Eminov A., İsayev İ. Pedaqogika.
3. Əlioğlu M Gerçəkləşən xəyallar
4. Kərimli A. Vətən igid oğullarımızı yaşadacaq.-B.:Yeni poliqrafist MMC,2010.
5. Pedaqogika, psixologiya və fəlsəfə sahəsində vətənpərvərlik mövzusuna toxunan fundamental əsərlər.

TƏLİMİN FORMA VƏ ÜSULLARININ TƏSNİFATI

TƏLİMİN FORMA VƏ ÜSULLARININ TƏSNİFATI

Pəri Paşayeva

Dosent, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

ORCİD: 0000-0002-8332-3387

ÖZET

EĞİTİMİN BİÇİM VE YÖNTEMLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Geçtiğimiz yüzyıldan itibaren eğitim yöntemleri, biçim ve teknikleri didaktik alanda araştırılmaktadır. Muhtemelen bu araştırmalar bundan sonra da sona ermeyecek, zaman zaman devam edecektir. Gerek yabancı gerekse Azerbaycanlı kuramcı ve yöntem bilimci (metodist) bilim insanları bu kavramlara çeşitli tanımlar vermiş, her biri kendi görüşlerini ileri sürmüştür. Konumuza uygun olarak, yeri geldikçe metodist bilim insanlarının eserlerine ve fikirlerine atıfta bulunarak bunları açıklamaya, kısa yorumlar ve özetler vermeye çalışacağız.

İster okulda, ister kolejde, isterse iş dünyasında etkili bir eğitim süreci oluşturmak için temel öğretim biçimlerine ve yöntemlerine ihtiyaç vardır. Biçimler uzun süredir oluşturulmuş ve pratik olarak çok fazla değişmemiş olsa da, neredeyse her yıl yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır.

Aynı zamanda, hiçbir öğretim yöntemi evrensel değildir ve her durumda geçerli sayılamaz. Eğitim sürecinde görev ve koşullara en uygun öğretim organizasyon yöntemlerini seçmek daha amaç uygundur.

Anahtar Kelimeler: eğitim süreci, öğretim yöntemleri, öğretim biçimleri, didaktik, eğitim teknolojileri, metodoloji, öğretim organizasyonu.

ABSTRACT

CLASSIFICATION OF TEACHING FORMS AND METHODS

Since the last century, teaching methods, forms, and techniques have been studied in the field of didactics. It is likely that this research will continue over time without coming to a complete end. Both foreign and Azerbaijani theorists and methodologists have provided definitions and put forward their own perspectives on this issue. In accordance with our topic, we will refer to the works and ideas of methodologist scholars when appropriate, attempting to interpret them and provide brief commentaries and summaries.

Whether in school, college, or business, fundamental teaching forms and methods are necessary to create an effective educational process. While instructional forms have long been established and rarely change in practice, new methods appear almost every year.

At the same time, no teaching method can be considered universal or applicable in every situation. In the educational process, it is advisable to select teaching organization methods that are most appropriate to the tasks and conditions.

Keywords: educational process, teaching methods, instructional forms, didactics, educational technologies, methodology, teaching organization.

ŞAGİRDLƏRƏ MONOLOJİ VƏ DİALOJİ NİTQİN MƏNİMSƏDİLMƏSİ YOLLARI

Könül Ələddin qızı Məmmədova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0000-0001-8664-4912

AÇAR SÖZLƏR: monoloji və dialoji nitq formaları, ekspromt, spontan, improvizasiya, mühazirə, çıxış, məqalə, məruzə, məktub, məlumat.

Nitq üçün ***monoloji və dialoji formalar*** səciyyəvidir. Əslində bu formalar ayrı-ayrılıqda yaranmır, inkişaf etmir. Onlar qarşılıqlı əlaqədədir. Biri digərinin inkişafına təkan verir, onu zənginləşdirir və inkişaf etdirir. Hər ikisi təfəkkürdə doğulub formalaşan fikrin ifadə yoludur. Göründüyü kimi, nitq prosesinin məhsulu monoloji və dioloji olur. Onlar xarici nitqdə baş verir. Bu heç də o demək deyildir ki, burada daxili nitq iştirak etmir. Belə düşünmək ciddi səhvdir. Daxili nitq xarici nitq üçün ilkin mərhələdir. İlkin olsa da, eyni zamanda xarici nitq daxili nitqə əsaslı şəkildə təsir edir, onun inkişafına təkan verir.

Monoloji nitq. Monoloji nitq son dərəcə fəal və sərbəst şifahi nitq növüdür. Monoloji nitq iki formada-şifahi və yazılı şəkildə öz ifadəsini tapır. Şifahi monoloji nitq yazılı monoloji nitqdən əvvəl, uzun əsrlərlə fəaliyyət göstərmişdir. Şifahi monoloji nitq, əsasən, qısa, yığcam və konkret, yazılı monoloji nitq isə həcminə görə geniş və böyükdür. Yazılı monoloji nitq yazıçının, şairin, alimin, publisistin kitabları şəklində meydana gəlir. Bu əsərlərdə istənilən qədər monoloq və dialoq da vardır. Həmin monoloq və dialoqlar əsərlərdə ayrı-ayrı personajların dilində səsləndirilir.

Monoloq sözü mənşəcə latın dilinə məxsusdur, ***mono***-bir, loqos-***nitq, nəzəriyyə, elm*** sözləri mənasındadır, "bir şəxsin nitqi" deməkdir. Nəzm və nəsr əsərlərində müəllifin danışığı təhkiyə formasında, söylədiyi nitq isə monoloq forma-sındadır. Monoloq səhnə əsərlərində surətlərdən birinin, çox vaxt baş qəhrəmanın dilindən verilir, onun öz-özünə, tək danışığı və ya kimə, kimlərəsə, aktyorun tamaşaçılara xitabən söylədiyi qismən uzun müddətli nitq ***monoloq*** adlanır.

Monoloji nitqdə bir nəfər danışır, başqaları onu dinləyirlər. Monoloji nitq dinləyicilərlə ünsiyyət formasıdır. Monoloji nitq hər hansı bir müəyyən məsələ, fikir, ideya, xəbər və s. haqqında bir nəfərin rabitəli, ardıcıl, qismən geniş məlumatıdır. Bu nitqdə fasilə (pauza), ritm, ahəng, temp, intensivlik, ton danışanın istəyi və bacarığı daxilində məzmunla bağlı bir-birini əvəzləyir. Bu nitq növü ***mühazirə, məruzə, çıxış, məqalə, məktub, məlumat, şagirdlərin cavabları*** və s. şəkillərdə təzahür edir. Monoloji nitq müxtəlif məqsəd və məzmunda olur. Burada danışma, dinləmə, oxuma proseslərində məlumat vermə, inandırma, öyrətmə, təbiət və

cəmiyyət hadisələri haqqında nəzəri, elmi bilikləri çatdırma, insanın daxili hiss və həyacanını ifadə etmə və s. kimi hallar öz əksini tapır. Deməli, şagirdin monoloji nitqini özünün fikirləri, fərdi düşüncələri, təfəkküründün məhsulu və oxuduğu mətnin nağıl edilməsi təşkil edir. Təlim prosesində monoloji nitqin öyrənilməsində hər hansı bir mövzunun və ya mətnin nağıl edilməsi xüsusi əhəmiyət daşıyır, biliklərin möhkəmləndirilməsində mühüm rol oynayır. Mətnin oxunması, ardınca mövzu üzrə sual-cavab aparılması, sonra danışılması onun mənimsənilməsini başa çatdırır. Mövzunun belə öyrənilməsi onun uzun müddət və ya həmişəlik yadda qalmasına zəmin yaradır. Bununla belə aşağıdakı cəhətlər də nəzərə alınmalıdır:

- Şagirdlərin monoloji nitqini inkişaf etdirmək üçün əvvəl onların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənmək zəruridir. Bu, həmin sahədə aparılan işləri düzgün planlaşdırmağa və sistemə salmağa geniş imkanlar açır.
- Şagirdlərin monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənərkən və inkişaf etdirərkən onların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır.
- Şagirdlərin monoloji nitqini inkişaf etdirərkən onların həyat təcrübəsi, maraq və meylləri nəzərə alınmalıdır.
- Monoloji nitqin məzmun və ideyaca zənginliyinə xüsusi diqqət yetirilməli, bu sahədəki işlər şagirdlərin ümumi inkişafının təmin edilməsinə yönəldilməlidir.
- Monoloji nitqin rəngarəngliyinə (eyni mövzu ətrafında müfəssəl, yığcam, yaradıcı danışmaq və s.), ifadəliliyinə, obrazlığına, emosionallığına xüsusi diqqət yetirilməlidir.
- Şifahi monoloji nitqin inkişafında situativ vəziyyət nəzərə alınmalıdır.
- Şifahi monoloji nitqlə yazılı nitq arasındakı münasibət nəzərə alınmalıdır.
- Dialoji nitqlə monoloji nitq arasındakı dialektik vəhdət nəzərə alınmalıdır.
- Ana dili dərslərində şifahi monoloji nitqin inkişafı üzrə aparılan işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişafına yönəldilməli, onlara analiz-sintez etmək, müqayisə aparmaq, tədqiq etmək, ümumiləşdirmək və məntiqi mühakimə yürütmək, öz nitqinə nəzarət və tənqidi münasibət bəsləmək bacarığı aşılanmalıdır.

Monoloji nitqin nəql-etmə, təsviri, məlumatverici, daxili, inandırma və təbliği növləri vardır. Şifahi monoloji nitqin bir forması da ***spontan***, yəni xüsusi hazırlıq olmadan, bədahətən söylənilən nitqdir. Danışıqda improvizasiya kimi xatırlanan belə tez, sürətli, qabaqcadan düşünülməmiş nitqə ekspromt da deyilir. Ekspromt nitq əvvəlcədən planlaşdırılmadığından çoxları üçün çətindir.

Dialoji nitq. Dialoq sözü yunan mənşəli olub, ***dia***-"iki" və **l*oqos*** "elm, nəzəriyyə" sözlərindən yaranmışdır. Dialoq, ümumiyyətlə, "iki və ya daha artıq şəxs arasında gedən söhbət" deməkdir, ədəbi əsərlərdə ***"İki şəxsin söhbəti şəklində yazılmış hissə"*** mənasındadır. Dram əsərləri dialoqlar şəklində qurulur. ***Dialoji nitqdə*** əsas yeri iki və daha çox şəxsin qarşılıqlı söhbəti, fikir mübadiləsi tutur. İnsanlar bir araya gələrək mədəni ölçülər çərçivəsində bir-biri ilə söhbət edir, müəyyən məsələləri müzakirə edib öz rəylərini bildirirlər. Dialoji nitqdə:

- ***birincisi,*** hər replika birbaşa reaksiya-cavab tələb edir;
- ***ikincisi,*** dialoq rabitəli nitq şəraitində gedir;
- ***üçüncüsü,*** dialoq müəyyən konkret şərait və ya obyektlə bağlı olur və bu zaman ünsiyyət ikitərəfli canlı prosesə çevrilir.

Məlumdur ki, dialoq replikalardan, suallardan təşkil olunur. Dialoqda ifadəlilik, intonasiyanın fərqli formaları ilə (sual, nida, fasilə və s.), mimika və jest vasitələri, plastik əl hərəkət siqnalları ilə ifadə olunur, nitqin təsirlilik, ekspressiv-emosional çalar qazanmasında xüsusi yer tutur.

Dialoq ifadələrin qısa və yığcamlığı, cümlələrin sintaktik quruluşunun sadəliyi, ilə səciyyələnir. Dialoji nitqin sual-cavab forması ən çox tədris zamanı müəllim-şagird, şagird-şagird əməkdaşlığı kimi özünü göstərir. Fəal təlim zamanı müəllimin bələdçilik(fasilitator) mövqeyi də dialoji nitq zəminində baş verir. Şagirdlər dərsdə, ictimai yerlərdə, səhərciklərdə, radio və televiziya verilişlərində normal fikir mübadiləsi üçün müəyyən qaydalara, etik normalara əməl edirlər.

Dialoqun **m*ikrodialoq*** və ***makrodialoq*** formaları da vardır. ***Mikrodialoq*** bir neçə şəxsin qısa söhbətindən ibarət olur. Mikrodialoqlara bədii əsərlərdə, epik növə daxil olan şifahi ədəbiyyat nümunələrində-təmsil, nağıl, əfsanə, lətifə və dastanlarda, eləcə də yazılı ədəbiyyat nümunələrində-xatirə, oçerk, hekayə, novella, povest və romanlarda rast gəlirik.

Makrodialoq bədii əsərlərin bütün quruluşunu əhatə edir. Dialoji nitqin 5 forması qeyd edilir: 1) monoloji dialoq; 2) söhbət və ya danışıq dialoqu; 3) sual-cavab dialoqu; 4) müsahibə dialoqu; 5) müzakirə dialoqu. "...dialoqda həm daxili, həm də xarici stimul olur. O, konkret mövzu ətrafında təzahür edir. Fikir obrazlı dialoqun sonunda bitir, sonda rabitəli mətn alınır. Burada hər iki iştirakçı başlıca funksiya daşıyır".

Bundan başqa, nitqin ***poliloji*** növü də vardır. Bu zaman söhbətdə, sual-cavabda müsahibədə, müzakirədə iki nəfərdən daha çox şəxs iştirak edir.

XÜLASƏ

Ötən əsrdən başlayaraq təlim metodları, forma və üsulları didaktikada tədqiq olunur. Yəqin ki, hələ bundan sonra da bu tədqiqatlər bitməyəcək, zaman- zaman davam edəcək. İstər xarici, istərsə də azərbaycanlı nəzəriyyəçi və metodist alimlər ona tərif lər vermiş, hər biri öz mülahizələrini irəli sürmüşlər. Mövzumuza uyğun olaraq yeri gəldikcə metodist alimlərin əsərlərinə, fikirlərinə istinad edərək onları şərh etməyə çalışacaq, qısa kommentarilər, xülasələr verəcəyik.

İstər məktəbdə, istər kollecdə, istərsə də biznesdə effektiv təhsil prosesi yaratmaq üçün əsas tədris formaları və metodları lazımdır. Formalar çoxdan qurulubsa və praktiki olaraq dəyişmirsə, demək olar ki, hər il yeni üsullar görünür.

Eyni zamanda, hər bir tədris metodu universal və ya hətta nəzərə alınmaya bilər. Təlim prosesində tapşırıqlara və şərtlərə ən uyğun olan təlimin təşkili üsullarını seçmək məqsədəuyğundur.

Giriş. Tədris metodları müəllimin tədris materialını təqdim etmə üsulları ilə şagirdlərin təhsil fəaliyyətinin xüsusiyyətləri arasında əlaqəni müəyyənləşdirir. Daha dəqiq desək, təlim metodları konkret didaktik problemlərin həllinə yönəlmiş müəllim və şagirdlərin əməkdaşlığının xüsusiyyətlərini ifadə edir.

Təlim forması anlayışı haqqında onu deyə bilərik ki, “forma” və “metod” anlayışlarını qarışdırmaq olmaz. Bunların arasında bir neçə mühüm fərq var. Təhsil forması təhsil prosesinin təşkili üsuludur. O, tədris fəaliyyətinin vaxt çərçivəsini və bəzi digər nüansları müəyyənləşdirir.

Beləliklə, təlim forması təhsilin təşkilati cəhətidir. Onun köməyi aşağıda qeyd etdiyimiz bir sıra mühüm problemlər həll olunur:

–Fərdi, qrup və kollektiv təlim modelləri arasında əlaqə qurulur.

– Təlim prosesində müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti tənzimlənir.

– Şagirdlərin fəallıq səviyyəsi müəyyən edilir, onların idrak fəallığının artırılması üçün zəruri olan üsullar müəyyən edilir.[1, 90]

– Müəyyən növ təlim məşğələlərinin təşkili ilə bağlı professor-müəllim heyətinə dair tələblər tərtib edilir.

Əsas hissə. Tədris formasının mahiyyəti müəllimlə şagirdlərin mütəşəkkil qarşılıqlı fəaliyyətində, eləcə də materialların mənimsənilməsi prosesində şagirdlər arasında ünsiyyətdə olur. Təlimin təşkilati formasının xüsusiyyətləri müxtəlif sosial amillərdən asılıdır. Bir neçə əsas növ var. Təlim formaları müxtəlif əsaslarla təsnif edilə bilər. Məsələn, məşğələlərin müddətinə görə:

–klassik dərs (45 dəq.);

–ikiqat dərs (90 dəq.);

–cütləşdirilmiş qısaldılmış dərs (70 dəq.);

–könüllü fəaliyyətlərin zəngləri olmadan dərslər.

Təlimin bir neçə başqa formaları var: şagirdlərin müstəqil işi (müəllim nəzarəti altında və olmayan), mühazirə, seminar, sinifdə (emalatxanada), ekskursiya, praktiki məşğələ, məsləhət, test, imtahan.

Son məqsəd şagirdlərin nəzəri hazırlığı (mühazirə, seminar, ekskursiya, konfrans, dəyirmi masa, məsləhət, şagirdlərin hər cür müstəqil işi) və ya praktiki: dizayn, o cümlədən kurs və dissertasiyalar, təcrübə və praktiki dərslər, özünə kömək işi ola bilər. [3, 156]

Təlim forması anlayışı aşağıdakı xüsusiyyətlərə malikdir:

–hazırlıq səviyyəsinə və yaşına görə oxşar daimi şagirdlər tərkibinin olması;

–hər bir sinif üçün hazırlanmış kurrikuluma diqqət yetirmək;

–dərslərdən istifadə - tədris prosesinin bir-biri ilə əlaqəli və müəyyən ardıcıllıqla düzülən ayrı-ayrı hissələri;

– dərslərin ardıcıllığının (cədvəlinin) müntəzəm olaraq dəyişdirilməsi;

–müəllimin göstərişi (pedaqoji idarəetmə);

–şagirtdlərin idrak fəaliyyətinin müxtəlif növ və formalarından istifadə (fəallığın dəyişkənliyi).

Hədəf təsnifatı yerinə yetirdiyi funksiyaların əhatə dairəsindən asılı olaraq bütün təlim formalarını bölür. Beləliklə, aşağıdakı qrupları ayırd etmək olar: kollektiv, qrup, fərdi.

Seçim şagirdlərin müəyyən bir sinif növünə cəlb edilməsinin didaktik məqsədəuyğunluğu nəzərə alınmaqla aparılır: əsas və köməkçi.

İkinci qrup məsləhət və giriş, spesifik və nəzarət qruplarına bölünür. Onlar bir-birindən müəllimlərin tədris fəaliyyətinin bir hissəsi kimi yerinə yetirməli olduğu funksiyalara görə fərqlənirlər: nəzəri və praktiki. [2, 30]

Birinci halda, təlim əsasən şagirdlər tərəfindən biliklərin əldə edilməsinə, ikincisi isə müəyyən bir peşə sahəsində lazım olacaq praktiki bacarıqlara yönəldilmişdir.

Bu təsnifat, təbii ki, şərtidir. Fakt budur ki, hər bir təlim forması müxtəlif dərəcədə eyni vaxtda bir neçə funksiyanı yerinə yetirir: inkişaf; təhsil; tərbiyə; nəzarət.

Təlim forması anlayışı. Təlimin formaları və metodları bir-biri ilə çox bağlıdır. Bəzilərinin hətta oxşar adları var. Bununla belə, birinci halda söhbət təhsil prosesinin təşkilati-müvəqqəti xüsusiyyətlərindən, ikincisində isə onun prosedur və metodoloji nüanslarından gedir.

Tədris metodunun mahiyyəti. Tədris metodları müəllimin tədris materialını təqdim etmə üsulları ilə şagirdlərin təhsil fəaliyyətinin xüsusiyyətləri arasında əlaqəni müəyyənləşdirir. Başqa sözlə desək, təlim metodları konkret didaktik problemlərin həllinə yönəlmiş müəllim və tələbələrin əməkdaşlığının xüsusiyyətlərini ifadə edir.

NƏTİCƏ. Aparılan təhlil göstərir ki, təlimin forma və metodları təhsil prosesinin ayrılmaz və qarşılıqlı əlaqəli komponentləridir. Təlim forması tədris prosesinin təşkilati tərəfini, onun zaman çərçivəsini, strukturunu və iştirakçıların qarşılıqlı fəaliyyət modelini müəyyənləşdirirsə, təlim metodları həmin prosesin məzmununun reallaşdırılması yollarını və didaktik məqsədlərə nail olma mexanizmlərini ifadə edir.

Müasir pedaqoji yanaşmalar göstərir ki, hər hansı bir forma və ya metod mütləq və universal xarakter daşımır. Onların seçimi təlimin məqsədindən, məzmunundan, şagirdlərin yaş və hazırlıq səviyyəsindən, sosial mühitdən və konkret pedaqoji şəraitdən asılıdır. Bu baxımdan müəllimin peşəkar səriştəsi, metodik hazırlığı və yaradıcı yanaşması xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Təlim formalarının düzgün təşkili şagirdlərin idrak fəallığının artırılmasına, müstəqil düşünmə və əməkdaşlıq bacarıqlarının formalaşdırılmasına, həmçinin təlimin inkişafetdirici, tərbiyəedici və nəzarətedici funksiyalarının effektiv həyata keçirilməsinə şərait yaradır.

Beləliklə, təlimin forma və metodlarının elmi əsaslarla təsnifatı və məqsədyönlü seçimi təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, pedaqoji prosesin səmərəliliyinin artırılması və müasir cəmiyyətin tələblərinə cavab verən şəxsiyyətin formalaşdırılması baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır.

ƏDƏBİYYAT

1.Y.A. Komenski. Böyük didaktika. Bakı: Təhsil nəşriyyatı, 2004.

2.K.D. Uşinski. İnsan tərbiyənin predmeti kimi. Bakı: Maarif, 1983.

3.M.İ. Mahmutov. Müasir dərs. Moskva: Pedoqogika, 1985.

4.V.A. Suxomlinski. Ürəyimi uşaqlara verirəm. Bakı: Maarif, 1979.

5.Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. Ümumi təhsilin dövlət standartları və proqramları (kurikulumlar). Bakı, 2020.

6.Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. Pedaqogika (Ali məktəblər üçün dərslik). Bakı, 2021.

MÜASİR İNGİLİS DİLİNDƏ NEOLOGİZMLƏR

Nazilə Rəhimova Baş müəllim

Bakı, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

https: //orcid.org/0000-0001-7353-7798

Qlobalaşan dünyada elm və texnologiya sürətlə inkişaf etdiyi üçün təbiidir ki, dilçilik elmində də ortaya bir sıra aktual məsələlər çıxır. Neologizmlər məsələsi bu aktual məsələlərdən biridir. Neologizmlər dilçiliyin ən vacib sahələrindən hesab olunur, çünki dillər sürətlə inkişaf edir və bu inkişaf nəticəsində dilə yeni sözlər daxil olur. Neologizmlərin dilə daxil olması, ümumişləklik qazanıb həmin dilə inteqrasiya etməsi çox önəmli bir məsələdir. Bu məsələ dilin öz funksionallığını itirməməsi üçün çox önəmli bir prossesdir.

Bizdən asılı olmadan çağdaş dünyamızda neologizmlər istər-istəməz dilimizə inteqrasiya edir. Diqqətlə nəzər yetirsək, dilimizdə kifayət qədər neologizmlər mövcuddur. Hər bir neologizmin leksikada öz mövqeyi vardır və öz leksik-semantik xüsusiyyətləri mövcuddur. Müasir ingilis dilində neologizmlər anlayışı hal-hazırda geniş vüsət almışdır. Buna səbəb olaraq inkişafda olan dünyanın innovativ imkanlarının genişlənməsini göstərmək olar. Bu imkanlar genişləndikcə müxtəlif elm sahələrindən hər bir dilə yeni sözlər daxil olmaqda davam edir.

Hazırda müasir ingilis dili dünyada ən çox istifadə edilən beynəlxalq bir dil olduğu üçün inkişafda olan sahələrdə də istifadə olunur. Bu səbəbdən də müasir ingilis dilinə neologizmlərin inteqrasiya etməsi çox sürətli şəkildə gedir. Bu məsələnin, əlbəttə ki, öz müsbət və mənfi tərəfləri mövcuddur. Hər bir halda müsbət tərəfi bundan ibarətdir ki, dilin leksikonu genişlənib inkişaf edir və dilin imkanları genişlənir. Mənfi cəhəti isə odur ki, dilin kök tərkibini korlayaraq dildə aşınma prosesinə şərait yaradır.

Dilçilik elmində neologizmlər sahəsi hal-hazırda az öyrənilən, lakin öyrənilməsi və araşdırılması ən çox lazım olan dilçilik sahələrindəndir. Neologizmlərin dilimizə inteqrasiyası və onlardan istifadəni ön plana çəkdikdə həmin leksik vahidlərin öyrənilməsi məsələsi daha da qabarmış olur. Çünki indi neologizmlər sahəsində daha çox çətinlik yaradan məsələ neologizmlərin tərcümə problemidir. Bu baxımdan da neologizmlərin leksik xüsusiyyətlərinin ətraflı şəkildə araşdırılması onun üzərində müvafiq tərcümə metodlarının tətbiq edilməsi prinsipini asanlaşdırır.

Müasir dövrdə neologizmlərin tərcümə metodlarında leksik xüsusiyyətlərin önəm kəsb etdiyini bilərəkdən neologizmlər və onların leksik-semantik xüsusiyyətlərinin öyrənilib araşdırılmasının nə dərəcədə vacib bir məsələ olduğunu göz önünə gətirmiş olarıq.

Nəticə olaraq onu qeyd edə bilərik ki, hazırda neologizmlərin araşdırılması, onların leksiksemantik xüsusiyyətlərinin tədqiqi məsələsinin bir sıra nüfuzlu alimlərin və universitetlərin tədqiqat mövzusuna çevrilməsi də mövzunun aktuallığını göz önünə gətirən amillərdəndir. Müxtəlif kitabxana mənbələrimizə nəzər saldıqda neologizmlərlə bağlı kitabların, məqalələrin, vəsaitlərin azlıq təşkil etdiyini görərik. Çünki elm və texnika inkişaf etdikcə dilçiliyin leksika sahəsi də dinamikayla ayaqlaşır. 3-5 il əvvəl istifadə olunan bəzi sözlər ola bilər ki, hazırda ümumişləklik qazansın və buna görə də neologizmlər sahəsi daim araşdırma mövqeyində olan bir sahə olmalıdır.

Açar sözlər: Dilçilik, leksika-semantik, neologizm, ümumişlək sözlər

PEDAQOJİ PROSESDƏ MULTİMODAL ESTETİK TƏSİRİN ŞAGİRDLƏRDƏ BƏDİİ TƏFƏKKÜRÜN FORMALAŞMASINDA ROLU

PEDAGOJİK SÜREÇTE MULTİMODAL ESTETİK ETKİNİN ÖĞRENCİLERDE SANATSAL DÜŞÜNCENİN OLUŞUMUNDAKİ ROLÜ

Şəhla Süleymanova

Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Orcid: 0000-0002-2499-7197

Estetik eğitim, insanda güzelliği duyup kavrama ise; multimodal estetik etki, bu beceriyi görme, işitme, dokunma gibi çeşitli duyusal kanallar ve sanat türleri aracılığıyla geliştiren karmaşık bir süreçtir. Multimodal estetik etki, sanatsal düşüncenin gelişim mekanizması olarak temellendirilebilir. Nitekim öğrencide sanatsal düşüncenin oluşması ve gelişmesi, pedagojik süreçte bilginin yalnızca metinle değil; görsel, ses, video ve dijital ortamlar aracılığıyla algılanmasıyla ilişkilidir. Estetik eğitim hem geleneksel yöntemlerle hem de multimodal estetik algı dikkate alınarak gerçekleştirildiğinde çok yönlü bir kişilik yetiştirmek mümkün olur. Multimodal estetik etki, çağımızın hızına, dikkat dağınıklığına ve çok duyulu dünyasına cevap veren bir ifade biçimi olarak ön plana çıkmaktadır. Bir şiiri sadece okumakla değil; onu duymak, görmek ve hissetmek, sanatsal düşüncenin gelişimi için temel olacaktır. Bu, birden fazla anlamda algı işleme sürecinin bir sonucudur.

Diğer bir ifadeyle multimodal estetik etki; insanın estetik algısına aynı anda birden fazla iletişim ve algı kanalı aracılığıyla yöneltilen etkidir. Bu etki yalnızca metinle değil; görsel, işitsel, hareket ve dijital unsurların birlikteliği temelinde şekillenir ve estetik duyumu ile sanatsal düşünceyi güçlendirir. Pedagojik süreçte öğrencilerin estetik zevkini oluşturmak ve geliştirmek için multimodal etki kapsamında görsel, işitsel ve dokunsal deneyimlerin birleştirilmesiyle olumlu sonuçlar elde edilebilir. Örneğin “Müzik” dersinin öğretiminde müzik dinlerken resim yapmak, edebî örnekleri dramatize etmek ya da dans yoluyla ifade etmek gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Böylece disiplinler arası entegrasyon da sağlanmış olur.

Bu sürecin eğitimde uygulanması, öğretmenin derse uygun olarak kullandığı yöntemlerle belirlenir. Örneğin “Görsel Sanatlar” dersinde konu işlenirken öğrenci yalnızca teorik bilgi alıyorsa bu monomodal etki; okuyup aynı zamanda görsele bakıyor ve müzik dinliyorsa bu multimodal estetik etkiye maruz kaldığı anlamına gelir. “Azerbaycan Türkçesi” dersinde süreç edebî metin, şiir ya da diyalog biçiminde kurgulanıyorsa; buna uygun müzik örneği, tiyatral sahne, video görüntüler, animasyon, interaktif materyaller ve illüstrasyonlar kullanıldığında öğrenciler multimodal etkiye maruz kalırlar. Bu sürecin kurgulanması önemlidir; çünkü

estetik algı daha derin ve duygusal hâle gelir, sanatsal imge daha canlı ve çok katmanlı biçimde kavranır, öğrencinin yaratıcı ve sanatsal düşüncesi etkinleşir ve farklı öğrenme stillerine uygunluk sağlanır.

Sonuç olarak multimodal düşünme, imgesel düşünmeyi güçlendirir, metaforik algıyı geliştirir ve estetik değerlendirme becerisini kazandırır. Böylece öğrencilerin estetik eğitiminin, sanatsal ve yaratıcı düşüncesinin ve duygusal zekâsının gelişimi açıkça gözlemlenebilir.

Anahtar kelimeler: sanatsal düşünce, multimodal estetik etki, estetik eğitim, pedagojik süreç, öğretmen, öğrenci.

Estetik tərbiyə insanda gözəlliyi duyub qavramaqdırsa, multimodal estetik təsir bu bacarığı müxtəlif sensor kanallar, məs. görmə, eşitmə, toxunma və incəsənət növləri vasitəsilə inkişaf etdirən kompleks prosesdir. Multimodal estetik təsir bədii təfəkkürün inkişaf mexanizmi kimi əsaslandırıla bilər. Belə ki, bədii təfəkkürün şagirddə formalaşması və inkişafı pedaqoji prosesdə informasiyanı yalnız mətn deyil, şəkil, səs, video və rəqəmsal mühit vasitəsilə qavraması ilə əlaqələndirilir. Estetik tərbiyə həm ənənəvi üsullarla, həm də multimodal estetik qavrayış nəzərə alınaraq həyata keçirilsə, hərətərəfli şəxsiyyət yetişdirmək olar. Multimodal estetik təsir dövrümüzün sürətinə, diqqət dağınıqlığına və çoxduyğulu dünyasına cavab verən bir ifadə forması kimi ön plana çıxır. Bir şeiri sadəcə oxumaqla deyil, onu eşidəcək, görəcək, hiss edəcək olmaq bədii təfəkkürün inkişafı üçün əsas olacaqdır. Bu birdən çox mənada qavrayış emalının nəticəsidir.

Digər bir deyişlə multimodal estetik təsir – insanın estetik qavrayışına eyni vaxtda bir neçə ünsiyyət və qavrama kanalı vasitəsilə göstərilən təsirdir. Bu təsir yalnız mətnlə deyil, həm də vizual, audio, hərəkət və rəqəmsal elementlərin vəhdəti əsasında formalaşır və estetik duyumla bədii təfəkkürü gücləndirir. Pedaqoji prosesdə şagirdlərin estetik zövqünü formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək üçün multimodal təsir olaraq vizual, audial və taktil təcrübələri birləşdirərək müsbət nəticə əldə etmək olar. Məs. “Musiqi” fənninin tədrisində musiqi dinləyərkən rəsm çəkmək, ədəbi nümunələri dramatikləşdirmək və ya rəqslə ifadə etmək kimi fəaliyyyəti göstərmək olar. Bununla həm də fənlərarası inteqrasiya da təmin edilir.

Bu prosesin təlimdə həyata keçirilməsi müəllimin fənnə uyğun olaraq apardığı metodlarla müəyyən olunur. Məs. “Təsviri incəsənət” fənninin tədrisində mövzunun öyrənilməsi zamanı şagird təkcə nəzəri bilik alırsa bu monomodal təsir, oxuyub eyni zamanda şəkilə baxır, musiqi dinləyirsə bu multimodal estetik təsirə məruz qalması deməkdir. “Azərbayan dili” dərsində proses ədəbi mətn, şeir, dialoq formasında qurulursa bu zaman ona uyğun musiqi nümunəsi, teatrlaşdırılmış səhnə, videogörüntülər, animasiya, interaktiv materiallar, illustrasiyalar olsa şagirdlər multimodal təsirə məruz qalacaqlar. Bu prosesin qurulması ona görə əhəmiyyətlidir ki, estetik qavrayış daha dərin və emosional olur, bədii obraz daha canlı və çoxqatlı dərk edilir, şagirdin yaradıcı və bədii təfəkkürü aktivləşir, müxtəlif öyrənmə tiplərinə uyğunluq yaranır.

Beləliklə, multimodal təfəkkür obrazlı düşünməni gücləndirir, metaforik qavrayışı inkişaf etdirir, estetik qiymətləndirmə bacarığını formalaşdırır. Bununla şagirdlərin estetik tərbiyəsinin, bədii və yaradıcı təfəkkürünün, emosional intellektinin inkişafını aydın görmək olar.

Açar sözlər: bədii təfəkkür, multimodal estetik təsir, estetik tərbiyə, pedaqoji proses, müəllim, şagird

ALİ TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ MÜƏLLİM AMİLİNİN İNSAN KAPİTALININ FORMALAŞMASINDA ROLU VƏ PSİXOLOJİ RİFAHIN PEDAQOJİ EFFEKTİVLİYİNƏ TƏSİRİ

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN FAKTÖRÜNÜN İNSAN SERMAYESİNİN OLUŞUMUNDAKİ ROLÜ VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN PEDAGOJİK ETKİLİLİĞE ETKİSİ

Sevinc Vəliyeva

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu

0009-0000-0710-6324

Modern eğitim sisteminde öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktaran bir özne çerçevesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda toplumun entelektüel, sosyal ve kültürel gelişimine doğrudan etki eden temel stratejik bir faktördür. İlham Aliyev'in 05 Ocak 2026 tarihli mülakatında eğitime ve öğretmene verilen özel önem, ülkemizde insan sermayesinin oluşturulmasının öncelikli yönlerinden biri olarak belirlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, sosyal statüsü ve psikolojik iyi oluşu, eğitimin kalite göstergelerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

İnsan sermayesi kavramı, XX. yüzyılın ikinci yarısında Amerikalı iktisatçılar Theodore Schultz ve Gary Becker'in çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Theodore Schultz 1979 yılında ekonomi alanında Nobel Ödülü'ne, 1992 yılında ise Gary Becker insan sermayesi (HC) teorisinin temellerini attığı için Nobel Ödülü'ne layık görülmüştür. Rus asıllı Simon Kuznets de insan sermayesi teorisinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuş ve 1971 yılında Nobel Ekonomi Ödülü'nü almıştır.

Bu kavram, ekonomik ve pedagojik literatürde bireyin bilgi, beceri, yetkinlik, sağlık ve yaratıcı potansiyelinin toplamı olarak açıklanmaktadır. Eğitim sistemi, insan sermayesinin oluşumunun kurumsal temelini teşkil eder. Eğitim-öğretim sürecinin temel öznesi olan öğretmen ise insan sermayesinin niteliğinin belirlenmesinde öncü rol oynar. İlham Aliyev'in konuşmasında öğretmenin toplumun geleceğini şekillendiren temel güç olarak sunulması, bu bilimsel yaklaşımla örtüşmektedir.

Cumhurbaşkanının eğitimle ilgili yaklaşımına göre, öğretmenin sosyal statüsünün güçlendirilmesi eğitim sisteminde sürdürülebilir kalite artışının önemli bir şartıdır. Sosyal güvencenin sağlanması, adil ücret ve mesleki gelişim imkânları, öğretmenin içsel motivasyonunu artırmakla birlikte pedagojik faaliyetinin verimliliğine de olumlu katkı sağlar.

Pedagojik faaliyet yüksek düzeyde duygusal yoğunluk ve sorumluluk gerektirdiğinden, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu özel önem taşır. Uzun süreli iş yükü, duygusal tükenmişlik

ve mesleki stres, eğitim sürecinin kalitesini olumsuz yönde etkiler. Bu bağlamda öğretmenlerin yaz tatili döneminde psikolojik olarak yenilenme ihtiyacı, pedagojik faaliyetlerinin sürdürülebilirliği açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmelidir. İlham Aliyev'in öğretmen emeğine verilen değer ve gösterilen özenle ilgili ifadeleri, pedagojik meslek temsilcilerinin refahının devlet düzeyinde stratejik bir mesele olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi yalnızca bilgi ve becerilerin güncellenmesiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda psikolojik dayanıklılıklarının korunmasını da kapsamalıdır. Hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde öğretmenler hem mesleki hem de duygusal açıdan desteklenmelidir. Psikolojik iyi oluşu sağlanmış öğretmenler, eğitim sürecinde daha yaratıcı, empatik ve etkili bir performans sergilerler.

Öğretmenin sosyal statüsünün yükseltilmesi, psikolojik yenilenme ihtiyaçlarının dikkate alınması ve sürekli mesleki gelişiminin sağlanması, Azerbaycan eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasına ve toplumun entelektüel potansiyelinin güçlendirilmesine hizmet etmektedir. Öğretmen refahına yönelik her yatırım, ülkenin gelecekteki kalkınmasına yapılan stratejik bir yatırım olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: yükseköğretim, öğretmen faktörü, insan sermayesi, eğitim kalitesi, öğrenme çıktıları.

Müasir təhsil sistemində müəllimin rolu yalnız bilik ötürən subyekt çərçivəsində məhdudlaşmır, o, eyni zamanda cəmiyyətin intellektual, sosial və mədəni inkişafına bilavasitə təsir göstərən əsas strateji amildir. Azərbaycan Respubikasının Prezidenti İlham Əliyevin 05 yanvar 2026-cı il tarixli müsahibəsində təhsilə və müəllimə verilən xüsusi önəm ölkəmizdə insan kapitalının formalaşdırılmasının prioritet istiqamətlərindən biri kimi müəyyən edilir. Bu baxımdan müəllimin şəxsi və peşəkar xüsusiyyətləri, sosial statusu və psixoloji rifahı təhsilin keyfiyyət göstəricilərinin formalaşmasında həlledici rol oynayır.

İnsan kapitalı anlayışı XX əsrin ikinci yarısında amerikalı iqtisadçılar Teodor Şultsun və Qari Bekkerin (1992) fəaliyyətlərində ortaya çıxmışdır. Teodor Şults 1979-cu ildə iqtisadiyyat üzrə Nobel mükafatına, 1992-ci ildə isə Qari Bekkerə insan kapitalı (HC) nəzəriyyəsinin əsaslarını qoyduğuna görə layiq görülüblər. Rusiya əsilli Simon (Semyon) Kuznets də HC nəzəriyyəsinin inkişafına mühüm töhfələr vermiş və 1971-ci ildə iqtisadiyyat üzrə Nobel Mükafatını almışdır.

Bu anlayış iqtisadi və pedaqoji ədəbiyyatda fərdin bilik, bacarıq, kompetensiya, sağlamlıq və yaradıcı potensialının məcmusu kimi izah olunur. Təhsil sistemi insan kapitalının formalaşmasının institusional əsasını təşkil edir. Təlim-tərbiyə prosesinin əsas subyekti olan müəllim isə insan kapitalının keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsində aparıcı rol oynayır. Prezident İlham Əliyevin çıxışında müəllimin cəmiyyətin gələcəyini formalaşdıran əsas qüvvə kimi təqdim olunması bu elmi yanaşma ilə üst-üstə düşür.

Prezidentin təhsillə bağlı mövqeyinə əsasən, müəllimin sosial statusunun gücləndirilməsi təhsil sistemində davamlı keyfiyyət artımının mühüm şərtidir. Sosial təminat, layiqli əməkhaqqı və peşəkar inkişaf imkanları müəllimin daxili motivasiyasını artırmaqla yanaşı, onun pedaqoji fəaliyyətinin səmərəliliyinə də müsbət təsir göstərir.

Pedaqoji fəaliyyət yüksək emosional gərginlik və məsuliyyət tələb etdiyindən müəllimlərin psixoloji rifahı xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Uzunmüddətli iş yükü, emosional tükənmişlik və peşə stressləri təlim prosesinin keyfiyyətinə mənfi təsir edir. Bu kontekstdə müəllimlərin yay məzuniyyəti dövründə psixoloji bərpa ehtiyacı onların pedaqoji fəaliyyətinin davamlılığı üçün vacib amil kimi qiymətləndirilməlidir. Prezident İlham Əliyevin müəllim əməyinə verilən dəyər və qayğıya dair fikirləri pedaqoji peşə nümayəndələrinin rifahının dövlət səviyyəsində strateji məsələ kimi qəbul edildiyini göstərir.

Müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafı yalnız bilik və bacarıqların yenilənməsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda onların psixoloji dayanıqlılığının qorunmasını da əhatə etməlidir. Ömürboyu təhsil konsepsiyası çərçivəsində müəllimlər həm peşəkar, həm də emosional baxımdan dəstəklənməlidir. Psixoloji rifahı təmin olunmuş müəllimlər təlim prosesində daha yaradıcı, empatik və səmərəli fəaliyyət göstərirlər.

Müəllimin sosial statusunun yüksəldilməsi, psixoloji bərpa ehtiyaclarının nəzərə alınması və davamlı peşəkar inkişafının təmin edilməsi Azərbaycan təhsil sisteminin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə və cəmiyyətin intellektual potensialının möhkəmlənməsinə xidmət edir. Müəllim rifahına yönəlmiş hər bir investisiya ölkənin gələcək inkişafına qoyulan strateji sərmayə kimi dəyərləndirilməlidir.

Açar sözlər: ali təhsil, müəllim amili, insan kapitalı, təhsil keyfiyyəti, təlim nəticələri

AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNDƏ ÜMUMİLƏŞDİRİCİ DƏRSLƏRİN APARILMASI YOLLARI

WAYS OF CONDUCTING GENERALIZING LESSONS IN THE TEACHING OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE

Könül Ələddin qızı Məmmədova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0000-0001-8664-4912

ABSTRACT

The article deals with ways to conduct generalizing lessons in the teaching of the Azerbaijani language. The purpose of generalizing classes is to generalize and systematize the impressions, knowledge, skills and habits that students have acquired in the classroom, in extracurricular activities and free time on the sections of the textbook, major topics. At the end of the section, there are some tasks and questions for the purpose of generalizing what was held. These lessons included in the textbooks help to strengthen, systematize and generalize the knowledge, skills and habits given to students throughout the course. Generalizing revision lessons in the textbooks are mainly taught for two hours. When organizing generalizing lessons, the teacher should prepare it in a form that fits into two lessons. The first of these two lessons is conducted orally. In the second lesson, it is organized in a pre-determined written form related to the topics covered in the section.

Key words: Generalizing lessons, teaching process, extracurricular activities, topics

Təlimin keyfiyyətli olması öyrədənlərin yaradıcı fəaliyyətindən və peşəkarlığından asılıdır. Araşdırmalar göstərir ki, müəllimlərin əksəriyyəti dərsin təşkilinə istiqamət vermək üçün hazırlanmış "müəllimlər üçün metodik vəsait"dəki dərs nümunələrini olduğu kimi tətbiq edirlər. Lakin müəllimlər dərsi təşkil edərkən sinifin xüsusiyyətlərini nəzərə almalı , onlara fərdi yanaşmalı və sinifin səviyyəsinə uyğun dərs təşkil edilməlidir. Vacib şərtlərdən biri də budur ki, müəllimlər təlim nəticələrinə uyğun məzmun standartlarından istifadə etməlidirlər. Təlimdə məzmun standartlarına uyğun təlimin məqsədi, bu məqsədə uyğun iş formaları və iş metodları, qiymətləndirmə standartları və mexanizmləri, sinif və ev tapşırıqları müəyyənləşdirilir. Təlim nəticələrinin öncədən müəyyən edilməsi qiymətləndirmənin ardıcıl və sistemli aparılmasına şərait yaradır.

Ümumiləşdirici dərslərdə yalnız bir mövzu deyil, ümumi bölmə əhatə edildiyi üçün müəllim dərs zamanı vaxt bölgüsünü düzgün aparmalıdır. 45 dəqiqə müddətində şagirdlər üçün anlaşılmaz olan bütün mətləblərə toxunmağa çalışmalıdır. Ümumiləşdirici dərslərin uğurlu olması müəllimin yaradıcı fəaliyyətindən çox asılıdır [2, s. 10]. Müəllim yeni təlim metodlarından yerli-yerində istifadə edərək şagirdlərin diqqətini daim dərsə yönəldə bilər. Ümumiləşdirmə aparmaq üçün ekskursiya təşkil edə, rollu oyunlar , səhnəciklər yarada, debatlar, bilik yarışmaları təşkil edə bilər. Ümumiləşdirici dərslər şagirdlərdə olan çatışmazlıqların aradan qaldırılmasına istiqamətlənməlidir. Dərsdə mühüm və tanış olmayan anlayışlara izah verilməli və təkrar edilməlidir. Tətbiq və ümumiləşdirmə dərslərinin məqsədində Kiçik Summativ Qiymətləndirməyə və Böyük Summativ Qiymətləndirməyə hazırlıq dayanır. Keçirilən mövzuların yenidən yada salınması şagird hafizəsini yeniləyir. Ümumiləşdirici dərslərin təşkili şagirdləri yaradıcı düşünməyə sövq edir.

Müəllim dərs prosesinin istənilən hissəsində şagirdi qiymətləndirə bilər. Şagirdin qiymətləndirilməsi onun özünə olan inamının artmasına, müəllimə etibar etməsinə gətirib çıxarır. Müəllim tərəfindən ədalətli qiymətləndirilmə aparılan sinifdə sağlam rəqabət formalaşır. Şagirdlər nəyi bilib, nəyi bilmədiklərini aydınlaşdıra bilirlər [3, s.27]. Ümumiləşdirici dərslər zamanı müəllim şagirdlərin qiymətləndirilməsinə xüsusi diqqət yetirməlidir. Məzmun standartları təşkil edilərkən şagirdlərin emosional , idraki və psixomotor bacarıqları nəzərə alınır. Məzmun xətti ümumtəhsil sistemində hər bir fənn üçün fərqli olmaq şərti ilə istifadə edilən "ana xətt"dir. Məzmun xətləri dəyişməzdir, sabit qalır.

Müəyyən olunmuş məzmun xətləri üzrə təlim işini sistemli, düzgün və ardıcıl təşkil etmək, öncədən müəyyənləşdirilmiş nəticələrə nail olmaq üçün nəzərdə saxlamaq lazımdır ki, müəyyən edilmiş məzmun xətlərinin hər biri özündən əvvəl və sonra gələn məzmun xəttini şərtləndirməlidir. Həmçinin onun formalaşması üçün zəmin yaratmalıdır.

Məzmun xətləri ümumi təlim nəticələrinin reallaşdırılması üçün müəyyən olunan fənn kurikulumunun zəruri hissəsi olub, şagirdlərin əldə edəcəyi bilik və bacarıqları daha aydın təsvir etmək və onu sistemləşdirmək məqsədi daşıyır. Azərbaycan dili təliminin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq, məzmun xətləri təhsilin bütün pillələri üzrə aşağıdakı kimi təyin edilmişdir:

- Dinləyib – anlama və danışma
- Oxu
- Yazı
- Dil qaydaları

Hər bir məzmun xəttinin özünəməxsus tərəfləri vardır.

Dinləyib-anlama və danışma məzmun xətti vasitəsilə şagird danışanın fikrinə münasibət bildirmək,onu dinləyə bilmək,fikirlərini inandırıcı formada təqdim etmək, fərqli informasiya mənbələrindən əldə etdiyi məlumatlardan istifadə etmək bacarıq və qabiliyyətlərinin formalaşdırılmasını təmin edir. Şagird dinlədiyi mətndən aldığı yeni informasiyaları dərk edir və ona mühakimə yürüdə bilir. Bu məzmun xətti özündə iki funksiyanı daşıyır ki, bunlardan

biri də danışmadır [3, s. 12]. Şagird yanlız dinləyərək öz bilik və bacarıqlarını artıra bilməz. Şagird ilk olaraq dinləməli daha sonra dinlədiyi mətni anlamalı, orada yatan məqamları özü üçün dəqiqləşdirilməli və mətndə yer alan fikirlərə münasibət bildirməyi bacarmalıdır. Danışmaq bacarığı olmayan şagird özünü təqdim və təsdiq edə bilməz. Danışmaq bacarığı yalnız o halda inkişaf edir ki, şagird gördüyü hadisə və dinlədiyi mətnə sərbəst fikir bildirə bilsin. Ətrafdan eşitdiklərini yaxud kitabdan oxuduqlarını təkrar edən şagirdin nitqi formalaşmır. Çünki bu zaman şagird yalnız təkrar edir və öz düşüncələrini ifadə etmir. Azərbaycan dili dərsliklərində şagirdlərin dinləyib anlama və danışma vərdişlərini formalaşdırmaq üçün müxtəlif məzmunlu mətnlər verilib. Hər bölmə müəyyən mövzunu əhatə edir ki, bu da şagirdlərin dünyagörüşünü formalaşdırmaq üçün nəzərdə tutulub.

Dinləyib-anlama və danışma məzmun xətti üzrə ümumiləşdirici dərs təşkil etmək istəyən müəllim bölmə üzrə keçirilən mətnləri yenidən şagirdlərin yadına salmalıdır. Bu zaman müəllim şagirdləri qruplara bölə və hər bir qrupa bölmə üzrə keçirilən bir mətni verə və bu mətnin ideyasını təyin etməyi tapşıra bilər [3, s. 12]. Beləliklə, keçirilən hər hansı mətnin məzmunu və ideyası şagirdlərin yadından çıxmışdırsa, yenidən təkrar etmiş olarlar. Həmçinin mətn üzərində qrup işinin nəticələrini təqdim edən liderləri dinləyərək onların fikirlərinə münasibət bildirə bilərlər. Bu zaman şagirdlərin sərbəst fikir bildirmələri üçün şərait yaranmış olur. Onlar dinlədikləri fikirləri düzgün təhlil edir və yeri gəldikcə şərh edə bilirlər. Danışmanı formalaşdırmaq üçün müzakirə və debat əlverişli üsullardan biridir. Debatda şagirdlər qarşı tərəfi inandırmaq üçün düzgün arqumentlər gətirməlidirlər. Debat müəyyən vaxt ərzində həyata keçirildiyi üçün şagirdlər qısa zamanda özlərini ən düzgün və dolğun formada ifadə edə bilmək üçün lazımı cümlələrdən istifadə edəcəklər. Mövzu ətrafında sürətli düşünmək və fikirə münasibət bildirmələri şagirdlərin danışma bacarıqlarını formalaşdırır.

Oxu məzmun xətti müxtəlif üslublarda verilmiş mətnlərin məzmun və forma həmçinin ideya xüsusiyyətlərinin sərbəst şəkildə qavranılmasına şərait yaradır. Ana dilində yazılmış ədəbi nümunələrə həvəs oyatmaq, nitq qabiliyyətinin inkişafı üçün söz bazasını zənginləşdirməyə və daha da artırmağa xidmət edir.

Müasir kurikulumda oxuyub anlamanı təkmilləşdirmək və formalaşdırmaq üçün çoxlu sayda müxtəlif çalışma tipləri mövcuddur. Məsələn, mətndən çıxarılan sözlərin mətndə yerinə qoymaq, qarışıq verilən mətndə sözlərin sırasını bərpa etmək və s. Ümumiləşdirici dərslərdə mətnin oxusunu həyata keçirərkən müxtəlif metodlardan istifadə etmək mümkündür ki, şagirdlərin yadında rahatlıqla qalsın. Məsələn proqnozlaşdırılmış oxu, ziqzaq, cütlərlə oxu, istiqamətləndirilmiş oxudan istifadə edə bilərlər.

Yazı insanların özünüifadə edə bilməsi üçün vacib şərtlərdən biridir. Düzgün yazı vərdişlərini formalaşdırmaq müəllimlərin qarşısında duran əsas məsələlərdən biridir. Belə ki, yazı məzmun xətti də şagirdlərin yazı bacarıqlarının inkişafına xidmət edir. Digər bacarıqlardan fərqli olaraq yazı yazarkən ciddi ədəbi normalara riayət olunmalıdır. Orta məktəblərdə yazı bacarıqlarının inkişafı üçün bir neçə metoddan istifadə edilir. İmla, inşa, ifadə və müxtəlif mövzulu essələrin yazılması bunlara şamil edilə bilər. Bunlardan ən geniş yayılanı essələrdir. Doğru mövzu seçildiyi təqdirdə esse yazı bacarıqlarının formalaşması üçün ən faydalı yollardan biridir.

Dil qaydaları təhsilalanların həm düzgün yazı,həm də düzgün oxu bacarıqlarının inkişafı üçün imkan yaradır. Bu məzmun xətti dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşu ilə bağlı ən zəruri biliklərin yığcam, sadə, aydın qayda və şərhlər formasında şagirdlərə çatdırılmasını təmin edir. Dil qaydaları ilə bağlı dərslərə xüsusi diqqət yetirilir. Ümumiləşdirici dərslər zamanı da müəllimlər daha çox dil qaydalarlı ilə bağlı məsələlərin üzərində dayanırlar.

Ümumiləşdirici dərslərdə müəllim və şagirdin qarşılıqlı səyi ortaya çıxır. Hər hansı tərəfdən birinin passiv olması dərsin keyfiyyət göstəricilərinin aşağı olmasına səbəb olur. Təcrübə göstərir ki, ənənəvi formada tədris edilən dərs şagird marağına səbəb olmur. Dərs zamanı slaytların nümayişi, fərqli formalı iş vərəqlərindən istifadə, yeni oyunların təşkili şagirdlərin diqqətinə səbəb olur. Buna görə də, hər bir müəllim ümumiləşdirici dərs keçməzdən öncə bu dərsə hazırlaşmalı, əyani və texniki vasitələrini müəyyənləşdirməlidir. Proqrama əsasən Azərbaycan dili dərsləri bölmələr üzrə siniflərə uyğun olaraq bölünmüşdür.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat

1. Abdullayev, N.Ə. Nitq mədəniyyətinin əsasları / N.Ə.Abdullayev. – Bakı: Elm və təhsil, – 2013. – 288 s.

2. Əşrəfov R.Q. Azərbaycan dilinin tədrisində ümumiləşdirici dərslər. Bakı, 2021.

3.Qurbanov, V.T. Oxu və nitq inkişafı təlimi/ V.T.Qurbanov.–Bakı: Müəllim, –2021. –128 s.

4.Qasımov, A. B. Söz güclü tərbiyəedici vasitədir // Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi//Bakı,− 2016, − № 4, s.13-17

5. İsmayılov, R. Azərbaycan dili.((3-cü sinif): Müəllim üçün metodik vəsait /R.İsmayılov, Ü.Nurullayeva [və b.] – Bakı: Radius MMC, −2021, − 224 s.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING STAFF TRAINING: STATE POLICY, METHODOLOGY AND PRIMARY EDUCATION STAFF TRAINING

PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞINDA İNNOVATIV TEXNOLOGIYALARIN NƏZƏRİ ƏSASLARI: DÖVLƏT SIYASƏTİ, METODOLOGİYA VƏ İBTİDAİ TƏHSİL KADR HAZIRLIĞI

p.ü.f.d. Gülşən Mehdizadə Kamal qızı

ADPU-nun Elmi Tədqiqat Mərkəzinin elmi işçisi

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-9363-0057

Xülasə

XXI əsrdə təhsilin rəqəmsallaşması, açıq resursların bolluğu və əmək bazarının dinamik tələbləri pedaqoji kadr hazırlığında innovativ texnologiyalara sistemli keçidi zəruri edir. Azərbaycan mühitində bu keçidin hüquqi-siyasi bazası Prezidentin 2013-cü il 24 oktyabr tarixli Sərəncamı ilə təsdiq olunan Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası'nda aydın ifadə olunmuşdur; sənəddə insan kapitalının inkişafı və qabaqcıl texnologiyaların təhsil prosesinə tətbiqi əsas prioritetlər kimi göstərilir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2013). Paralel olaraq, ilkin müəllim hazırlığında innovasiya meyilləri barədə yeni tədqiqatlar ali pedaqoji təhsildə distant təhsil, modul yanaşma və beynəlxalq inteqrasiya xəttini gücləndirir (İlyasov, 2024). Məqalədə Azərbaycan Respublikasında pedaqoji kadr hazırlığında innovativ texnologiyaların nəzəri əsasları dövlət sənədləri və yerli alimlərin tədqiqatları kontekstində təhlil olunur. Tədqiqatın məqsədi innovativ texnologiyaların pedaqoji prosesə inteqrasiyasını, xüsusən ibtidai təhsil müəllimlərinin hazırlanmasında rolunu aydınlaşdırmaq, metodoloji çərçivə təqdim etmək və tətbiq istiqamətlərinə dair tövsiyələr verməkdir. Dövlət Strategiyası (2013) və ali təhsilin rəqabətliliyinin artırılması üzrə proqramlar innovativ yanaşmaları prioritetləşdirir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2013; İlyasov, 2024). Pedaqoji təhsilin məzmununda minimal tələblər, nəticəyönlü sillabus dizaynı və rəqəmsal savadlılıq kimi komponentlər müəllim hazırlığında açar mexanizmlərdir (Süleymanova, 2018; Vəliyeva, t.e.). İnnovativ pedaqoji texnologiya ənənəvi transmissiv modeldən fərqli olaraq, öyrənənin fəal iştirakını, problemi həlletmə, tədqiqatçılıq və yaradıcılıq bacarıqlarını mərkəzə çəkir. Azərbaycan mühitində innovativ texnologiyalar dedikdə layihə əsaslı öyrənmə, əməkdaşlıq yönümlü metodlar, rəqəmsal platformaların istifadəsi və data əsaslı formativ qiymətləndirmə mexanizmləri nəzərdə tutulur (Altınay, 2024; Cəlil & Kərimova, 2025). Bu çərçivə, həmçinin, müəllimin rolunun 'məlumat ötürücüsü'ndən 'fasilitator' və 'dizayner' roluna dəyişməsini ehtiva edir; ali pedaqoji təhsildə modernləşmə bu dönüşümü sürətləndirir (Vəliyeva, t.e.).

Açar sözlər: innovativ texnologiyalar, pedaqoji kadr hazırlığı, ibtidai təhsil, Dövlət Strategiyası, rəqəmsal savadlılıq.

Summary

In the 21st century, the digitalization of education, the abundance of open resources and the dynamic demands of the labor market necessitate a systematic transition to innovative technologies in the training of pedagogical personnel. The legal and political basis of this transition in the Azerbaijani environment is clearly expressed in the State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, approved by the Presidential Decree dated October 24, 2013; the document indicates the development of human capital and the application of advanced technologies in the educational process as the main priorities (Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, 2013). In parallel, new research on innovation trends in initial teacher training strengthens the line of distance learning, modular approach and international integration in higher pedagogical education (Ilyasov, 2024).

The article analyzes the theoretical foundations of innovative technologies in the training of pedagogical personnel in the Republic of Azerbaijan in the context of state documents and research by local scientists. The purpose of the study is to clarify the integration of innovative technologies into the pedagogical process, especially their role in the training of primary education teachers, to present a methodological framework and to give recommendations on the directions of application. The State Strategy (2013) and programs for increasing the competitiveness of higher education prioritize innovative approaches (Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, 2013; Ilyasov, 2024). Components such as minimum requirements in the content of pedagogical education, result-oriented syllabus design, and digital literacy are key mechanisms in teacher training (Suleymanova, 2018; Valiyeva, t.e.).

Innovative pedagogical technology, unlike the traditional transmissive model, focuses on the active participation of the learner, problem-solving, research, and creative skills. In the Azerbaijani environment, innovative technologies include project-based learning, collaborative methods, the use of digital platforms, and data-based formative assessment mechanisms (Altınay, 2024; Jalil & Karimova, 2025). This framework also includes a change in the role of the teacher from a ‘transmitter of information’ to a ‘facilitator’ and ‘designer’; Modernization in higher pedagogical education accelerates this transformation (Valiyeva, t.e.).

Keywords: innovative technologies, pedagogical staff training, primary education, State Strategy, digital literacy.

THE INFLUENCE OF FORMATIVE ASSESSMENT ON THE MOTIVATION OF STUDENTS

FORMATİV QİYMƏTLƏNDİRMƏNİN TƏLƏBƏ MOTİVASİYASINA TƏSİRİ

Gular NURİYEVA

Akademik Həsən Əliyev küçəsi 104, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ümumi pedaqoji bölümü, öğretmen
ORCİD: 0009-0001-3926-480X

Özet

Müasir ali təhsildə formativ qiymətləndirmə təlim keyfiyyətini artırmaq və tələbə motivasiyasını artırmaq üçün vacib bir vasitə kimi qəbul edilir. Əsasən son nəticələrə yönəlmiş ənənəvi summativ qiymətləndirmədən fərqli olaraq, formativ yanaşma təlim prosesini dəstəkləməyi, vaxtında rəy bildirməyi və tələbələrin fərdi irəliləyişini dəstəkləməyi hədəfləyir. Formativ qiymətləndirmənin tələbə motivasiyasına təsirinin əsas amillərindən biri müntəzəm rəydir. Müəllimlərin konstruktiv şərhləri tələbələrə güclü və inkişaf sahələrini tanımağa kömək edir ki, bu da daxili motivasiyanı və özünəinamını artırır. Qiymətləndirmə nəzarət deyil, dəstək kimi qəbul edildikdə, tələbələr daha aktiv olur və təlim prosesində iştirak edirlər.

Formativ qiymətləndirmə həmçinin öz öyrənmələrinə görə məsuliyyəti artırır. Özünüqiymətləndirmə, həmyaşıd qiymətləndirməsi və refleksiv tapşırıqların istifadəsi tələbələrə öz nailiyyətlərini təhlil etməyə və yeni təhsil məqsədləri qoymağa kömək edir. Bu yanaşma tələbələrin muxtariyyətini artırır və özünüidarəetmə bacarıqlarını inkişaf etdirir ki, bu da xüsusilə tələbə mərkəzli təhsil modelində vacibdir. Bundan əlavə, formativ metodlar imtahanlar və ənənəvi qiymətləndirmələrlə əlaqəli narahatlığı azaltmağa kömək edir. Addım-addım irəliləyiş izləmə və nəticələri tənzimləmək bacarığı psixoloji cəhətdən təhlükəsiz bir təlim mühiti yaradır. Bu, şagirdlərin iştirakını artırır, onları təcrübə aparmağa və müzakirələrdə, layihələrdə və tədqiqatlarda fəal iştirak etməyə təşviq edir.

Vacib bir aspekt müəllimin təlim prosesinin fasilitatoru kimi roludur. Rubrikalardan, portfoliolardan, nümunə tədqiqatlarından və rəqəmsal qiymətləndirmə vasitələrindən istifadə etməklə müəllimlər şəffaf meyarlar və təlim məqsədlərinin anlaşılması üçün şərait yaradırlar. Bu, şagirdlərə işlərinin əhəmiyyətini dərk etməyə və səyləri ilə nəticələri arasındakı əlaqəni görməyə kömək edir. Aydın üstünlüklərinə baxmayaraq, formativ qiymətləndirmənin tətbiqi pedaqoji düşüncədə dəyişiklik və yeni metodoloji yanaşmaların inkişafını tələb edir. Müəllimlər obyektiv bilik qiymətləndirməsi ilə təlim motivasiyasını dəstəkləmək arasında tarazlığı təmin etmək üçün ənənəvi qiymətləndirmə formalarını innovativ vasitələrlə birləşdirməlidirlər.

Beləliklə, formativ qiymətləndirmə şagirdlərin motivasiyasına əhəmiyyətli dərəcədə müsbət təsir göstərir, müstəqilliyi, məsuliyyəti və öyrənməyə davamlı marağı inkişaf etdirir. Onun effektiv istifadəsi şagirdlərin şəxsi və peşəkar inkişafına yönəlmiş dinamik təlim mühitinin yaradılmasına kömək edir.

Açar sözlər: formativ qiymətləndirmə, şagird motivasiyası, rəy, şagird mərkəzli təlim, təhsil prosesi.

Abstract

In the modern system of higher education, formative assessment is considered as an important tool for improving the quality of education and increasing student motivation. Unlike the traditional summative assessment, which is mainly focused on the final result, the formative approach is aimed at supporting the learning process, providing timely feedback and supporting the individual progress of students.

One of the key factors of the influence of formative assessment on the motivation of students is regular feedback. The teacher's constructive comments help students to understand their strengths and areas for development, which contributes to the formation of internal motivation and confidence in their own abilities. When the assessment is perceived not as control, but as support, students show greater activity and interest in the learning process.

Formative assessment also promotes the development of responsibility for one's own learning. The use of self-assessment, mutual assessment and reflective tasks helps students to analyze their own achievements and set new educational goals. Such an approach strengthens the autonomy of students and forms self-organization skills, which is especially important in the conditions of a student-centered educational model.

In addition, formative methods allow to reduce the level of anxiety associated with exams and traditional forms of control. Step-by-step tracking of progress and the possibility of correcting results create a psychologically safe educational environment. This increases the involvement of students, stimulates them to experiment and actively participate in discussions, projects and research activities.

An important aspect is the role of the teacher as a facilitator of the educational process. Using rubrics, portfolios, case assignments and digital evaluation tools, the teacher creates conditions for transparency of criteria and understanding of learning goals. This helps students to understand the importance of their activities and to see the connection between efforts and results.

Despite the obvious advantages, the introduction of formative assessment requires a change in pedagogical thinking and the development of new methodological approaches. Teachers need to combine traditional forms of control with innovative tools to ensure a balance between the objective assessment of knowledge and the support of learning motivation.

Thus, formative assessment has a significant positive impact on student motivation, contributing to the development of independence, responsibility and sustainable interest in learning.

Key words: formative assessment, student motivation, feedback, student-centered learning, educational process.

PROJE TABANLI ÖĞRENMEDE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN PROJECT-BASED LEARNING

Lale MUSAYEVA

Ü. Hacıbeyli 68, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan dili ve öğretim teknolojisi bölümü, ORCİD: 0000-0002-7701-5716

Özet

Proje Tabanlı Öğrenme (Project-Based Learning – PBL), çağdaş pedagojik yaklaşımlar içerisinde öğrenci merkezli yapısıyla öne çıkan, gerçek yaşam problemlerinin çözümüne dayanan ve bütünleşik becerilerin geliştirilmesini amaçlayan etkili öğretim stratejilerinden biridir. Bu yaklaşım yalnızca alan bilgisinin kazandırılmasını değil, aynı zamanda iletişimsel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini de hedeflemektedir. Özellikle dil becerilerinin – okuma, yazma, dinleme ve konuşma – bütüncül biçimde geliştirilmesi açısından proje tabanlı öğrenme önemli fırsatlar sunmaktadır. Araştırmalar, geleneksel öğretim yöntemlerinin dil becerilerinin uygulamaya dönük kullanımını sınırladığını; buna karşılık proje temelli etkinliklerin öğrencileri gerçek iletişim ortamlarına dahil ettiğini göstermektedir. Proje sürecinde öğrenciler bilgi toplamakta, kaynakları analiz etmekte, sunum hazırlamakta, tartışmalar yürütmekte ve sonuçlarını paylaşmaktadır. Bu aşamaların her biri dil becerilerinin işlevsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Okuma becerisi bilgi seçimi ve analiz sürecinde etkinleşirken; yazma becerisi proje raporlarının hazırlanması ve yapılandırılmış metin oluşturma sürecinde gelişmektedir. Konuşma becerisi sunumlar ve tartışmalar aracılığıyla güçlenmekte; dinleme becerisi ise ekip çalışmaları ve karşılıklı etkileşimler sırasında pekişmektedir. Proje tabanlı öğrenmenin en önemli üstünlüklerinden biri, dili bağlamsal ve amaçlı kullanım çerçevesinde ele almasıdır. Dil burada soyut kurallar bütünü olarak değil, etkili iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu durum dil birimlerinin bilinçli ve kalıcı biçimde öğrenilmesini desteklemektedir. Aynı zamanda proje ortamı öğrencilerin kelime hazinesinin genişlemesine, terminolojik birikimlerinin artmasına ve akademik dil üslubunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar, proje temelli etkinliklerin öğrencilerin motivasyon düzeyini artırdığını ve bunun dil becerilerinin gelişim hızına olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım öğrenciyi pasif bir dinleyici olmaktan çıkarıp aktif bir araştırmacı ve üretken katılımcı konumuna getirmektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü de değişmekte; bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade rehber ve kolaylaştırıcı işlevi üstlenmektedir. Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme, dil becerilerinin bütünleşik ve işlevsel gelişimi açısından etkili bir metodolojik modeldir. Bu yaklaşımın sistematik biçimde uygulanması dil öğretiminin niteliğini artırabilir ve öğrenenlerin iletişimsel yeterliklerini güçlendirebilir.

Anahtar kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, dil becerileri, iletişimsel yeterlik, akademik dil, öğrenci merkezli öğretim

Abstract

Project-Based Learning (PBL) is one of the most effective contemporary pedagogical approaches, distinguished by its learner-centered structure, focus on real-world problem-solving, and emphasis on the development of integrated skills. This approach not only facilitates the acquisition of subject knowledge but also promotes the enhancement of communicative, analytical, and creative thinking skills. In particular, PBL offers substantial opportunities for the holistic development of language skills—reading, writing, listening, and speaking. Research indicates that traditional instructional methods often limit the practical application of language skills, whereas project-based activities immerse learners in authentic communicative contexts. Throughout the project process, students search for information, analyze sources, prepare presentations, engage in discussions, and communicate their findings to an audience. Each of these stages contributes to the functional development of language competencies. Reading skills are activated during information selection and analysis; writing skills develop through the preparation of structured reports; speaking skills are strengthened via presentations and debates; and listening skills are enhanced through collaborative teamwork and interactive discussions.

One of the primary advantages of project-based learning is its promotion of contextualized and purposeful language use. Language is not treated merely as an abstract system of rules but as a dynamic tool for communication. This facilitates conscious and sustainable acquisition of linguistic structures. Moreover, the project environment contributes to vocabulary expansion, enrichment of terminological knowledge, and the development of academic language proficiency. Studies further demonstrate that project-based activities increase learners' motivation, positively influencing the pace and depth of language development. This approach transforms students from passive recipients of information into active researchers and creative participants. Simultaneously, the teacher's role shifts from that of knowledge transmitter to facilitator and guide. In conclusion, project-based learning constitutes an effective methodological model for the integrated and functional development of language skills. Its systematic implementation can enhance the quality of language education and strengthen learners' communicative competence.

Keywords: Project-Based Learning, language skills, communicative competence, academic language, learner-centered instruction

1. GİRİŞ

21. yüzyılın eğitim modeli, bilgilerin mekanik aktarımından yetkinlik temelli yaklaşıma geçişi zorunlu kılmıştır. Modern toplum, bilgi bolluğu koşullarında yaşayan, analitik düşünebilen, etkili iletişim kurabilen ve gerçek sorunları çözme becerisine sahip bireyler talep etmektedir. Bu açıdan öğrenme sürecinde yalnızca teorik bilgilerin edinilmesi yeterli değildir; öğrenenlerin iletişimsel, araştırmacı ve yaratıcı becerilerinin oluşturulması temel hedef haline gelmektedir. Dil becerileri ise bu yetkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Dil – yalnızca dilbilgisi kuralları bütünü değil, sosyal etkileşimin ve düşünsel faaliyetin temel aracıdır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri, bireyin bilişsel faaliyetinin, sosyal adaptasyonunun ve akademik başarısının başlıca göstergelerindendir. Ancak geleneksel öğrenme modellerinde dil çoğu zaman üretmeye dayalı (reprodüktif) faaliyet çerçevesinde öğretilmektedir: öğrenci kuralı öğrenir, örneği uygular ve mekanik görevleri yerine getirir. Bu yaklaşım ise dilin gerçek iletişim ortamında işlevsel kullanımını sınırlandırmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ) bu açıdan alternatif ve daha dinamik bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Proje tabanlı yaklaşım, öğrenenleri gerçek hayat problemleri üzerinde çalışmaya dahil eder, onları araştırma yapmaya, bilgi toplamaya, analiz etmeye ve sonuçları sunmaya teşvik eder. Bu süreçte dil, öğretimin amacı değil, aracı olarak işlev görür. Yani öğrenci dili öğrenmek için değil, projeyi gerçekleştirmek için kullanır. İşte bu işlevsel yaklaşım, dil becerilerinin daha derin ve kalıcı bir şekilde oluşmasına olanak sağlar. Modern pedagojik araştırmalar, bağlamsal ve etkinlik temelli öğrenme ortamında elde edilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Proje faaliyeti, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan aktif yaratıcılık ve araştırma konumuna taşır. Bu sırada okuma becerisi, bilgi arama ve kaynakların analizi yoluyla gelişir; yazma becerisi, rapor ve sunum metinlerinin hazırlanması esnasında yapılandırılır; konuşma becerisi, tartışma ve sunumlar sırasında oluşur; dinleme becerisi ise takım işbirliği ve tartışma (münazara) sürecinde güçlenir.

Bunun yanı sıra, proje tabanlı öğrenme sosyal yapılandırmacı (konstrüktivist) teoriye dayanır. Bu yaklaşıma göre bilgi, sosyal etkileşim sonucunda oluşur. Dil de işte bu etkileşim ortamında gelişir. Öğrenciler birlikte faaliyet gösterirken fikir alışverişinde bulunur, argümanlar ileri sürer ve kendi konumlarını gerekçelendirirler. Bu ise akademik söylemin oluşmasına ve iletişimsel yetkinliğin gelişmesine hizmet eder.

Dolayısıyla, proje tabanlı öğrenme, dil becerilerinin bütünleştirici ve işlevsel gelişimi için metodolojik açıdan elverişli bir ortam yaratmaktadır. Bu makalenin amacı, proje tabanlı öğrenme ortamında dil becerilerinin gelişim mekanizmalarını teorik ve pratik açılardan analiz etmek, bu yaklaşımın pedagojik üstünlüklerini bilimsel temellerle değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel (qualitative) metodolojik yaklaşım temelinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenme ortamında dil becerilerinin gelişim mekanizmalarını belirlemek ve bu sürecin pedagojik etkililiğini analiz etmek olduğundan, betimleyici (deskriptif) ve analitik yöntemlerin uygulanması amaçsal açıdan uygun görülmüştür.

Araştırmanın nesnesini proje tabanlı öğrenme ortamında dil becerilerinin oluşum süreci, konusunu ise bu sürecin yapısal aşamaları ve sonuç göstergeleri oluşturmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacı (konstrüktivist) pedagoji ve iletişimsel dil öğretimi alanında gerçekleştirilmiş uluslararası ve yerel araştırmalar sistematik biçimde incelenmiştir. Bu aşamada proje tabanlı modelin kuramsal temelleri, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımla ilişkisi ve dil becerilerinin gelişimine etkisi bağlamında mevcut bilimsel yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Geleneksel öğretmen merkezli öğrenme modeli ile proje tabanlı öğrenme modeli karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sürecinde dil becerilerinin gelişim yoğunluğu, öğrenci etkinliği, motivasyon düzeyi ve iletişimsel katılım göstergeleri temel ölçüt olarak esas alınmıştır.

Proje tabanlı etkinlik sürecinde öğrencilerin sözel etkinliği (konuşma aktivitesi), yazı yapısı, sözcük dağarcığının genişlemesi ve sunum becerileri gözlemlenmiştir. Gözlem, yapılandırılmış ölçütler temelinde gerçekleştirilmiştir:

- Okuma sırasında bilgi seçme becerisi
- Yazma sırasında metnin mantıksal tutarlılığı
- Konuşma sırasında tonlama ve argümantasyon (kanıta dayalı tartışma)
- Dinleme sırasında etkileşimsel tepki ve soru sorma

Dil becerilerinin gelişim düzeyi, proje raporları, sunumlar ve takım tartışmaları temelinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde hem süreç temelli değerlendirme (process-based assessment) hem de ürün temelli değerlendirme (product-based assessment) yaklaşımı uygulanmıştır.

Toplanmış gözlem ve karşılaştırma sonuçları genelleştirilmiş, proje tabanlı öğrenmenin dil becerilerine etki mekanizmaları sistematik biçimde düzenlenmiştir.

Araştırma sürecinde nesnellik, sistematiklik ve tutarlılık ilkeleri temel alınmıştır. Dil becerileri dört temel alanda – okuma, yazma, konuşma ve dinleme – ayrı ayrı ve bütünleştirici biçimde analiz edilmiştir.

Metodolojik yaklaşım göstermektedir ki, proje tabanlı öğrenme yalnızca didaktik bir model değil, aynı zamanda dilin işlevsel uygulama ortamıdır. Bu ortamda öğrenenlerin etkin katılımcılık düzeyi ve iletişimsel sorumluluğu, dil gelişiminin temel itici gücü olarak işlev görmektedir.

3. BULGULAR

Proje tabanlı öğrenmenin dil becerilerine etkisiyle ilgili son on yılda gerçekleştirilmiş uluslararası araştırmalar, elde ettiğimiz sonuçları teorik ve ampirik açıdan doğrulamaktadır. Örneğin, Chen ve Yang (2019) tarafından yürütülen meta-analiz, proje tabanlı modelin akademik başarıya olumlu etki göstermekle birlikte, özellikle yazma ve okuma becerilerinin gelişiminde daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Onların araştırmasında belirtildiği üzere, proje ortamı öğrenciyi metinle yüzeysel değil, analitik düzeyde çalışmaya zorlamakta ve bu süreçte metnin yapısal ve anlamsal ilişkileri daha derinden kavranmaktadır.

Guo ve arkadaşlarının (2020) yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirdikleri kapsamlı derleme çalışması, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin iletişimsel etkinliğini ve kendini ifade becerisini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Özellikle sözlü sunum aşamasında öğrencilerde konuşmanın yapılandırılması, dinleyici karşısında konuşma güveni ve kanıta dayalı tartışma (argümantasyon) yeteneği güçlenmektedir. Bu sonuç, bizim gözlemlerimizde de karşılığını bulmuştur: proje sunumları sırasında öğrencilerin konuşma akıcılığı ve terim bilgisi (terminoloji) kullanımındaki doğruluk düzeyi gözle görülür biçimde artmıştır.

Arochman ve diğerlerinin (2024) yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında yazma becerisi üzerine gerçekleştirdikleri ampirik araştırma, proje tabanlı etkinliğin öğrencilerin yazı yapısının daha sistematik kurulmasına ve metin içindeki mantıksal ilişkilerin güçlenmesine yol açtığını göstermektedir. Onların sonuçlarına göre, proje tabanlı modelin uygulandığı gruplarda öğrencilerin deneme ve rapor yazılarında neden-sonuç ilişkileri ve analitik ifadeler daha fazla gözlemlenmiştir. Bu bulgu, bizim araştırmamızda da doğrulanmıştır: proje raporlarında akademik üslup öğeleri ve terim bilgisi (terminolojik sözcük dağarcığı) anlamlı ölçüde zenginleşmiştir.

Cao (2024), proje tabanlı okuma etkinliğinin öğrencilerde öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Araştırmasına göre, proje ortamı öğrencileri bilgi arama, seçme ve değerlendirme sürecinde daha sorumlu kılmaktadır. Bu durum ise eleştirel okuma becerisinin gelişimine doğrudan etki etmektedir. Bizim gözlemlerimizde de öğrencilerin kaynakları karşılaştırma ve alternatif konumları (perspektifleri) analiz etme becerilerinin arttığı kaydedilmiştir.

Fikria ve arkadaşlarının (2025) teknolojiyle zenginleştirilmiş proje tabanlı dil öğrenimi üzerine gerçekleştirdikleri sistematik derleme, dijital platformların proje sürecine bütünleştirilmesinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini daha da güçlendirdiğini göstermektedir. Onlara göre, çoklu ortam (multimedya) ortamı, öğrencilerin özgün (otantik) iletişim koşullarına yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu sonuç, proje tabanlı öğrenmenin etkililiğinin yalnızca yöntemsel değil, aynı zamanda teknolojik faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bell (2010) ve daha sonra Gras-Velázquez (2019), proje tabanlı öğrenmenin sosyal-komünikatif bir ortam yarattığını ve bu ortamda dilin kolektif biçimde oluşturulduğunu (inşa edildiğini) belirtmektedirler. Bu yaklaşım, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık (sosyal

konstrüktivizm) kuramıyla paralellik göstermekte ve dilin etkileşim yoluyla geliştiğini ortaya koymaktadır. Proje ortamında öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinlemesi, tepki vermesi ve ortak metin oluşturması, dil becerilerinin bütünleşik (integratif) gelişimine olanak sağlamaktadır.

Reyes ise yükseköğretimde proje tabanlı modelin uygulanmasını analiz ederek, öğrencilerin proje etkinliğinde akademik terim bilgisini (terminolojiyi) daha doğal biçimde edindiklerini bildirmektedir. Onun sonuçlarına göre, terimlerin bağlam (kontekst) içinde uygulanması, onların edilgen (pasif) bellekten etkin (aktif) kullanıma geçmesini sağlamaktadır. Bu durum, sözcük dağarcığının zenginleşmesi ve akademik üslubun oluşması açısından önemli bir göstergedir.

Dolayısıyla, uluslararası araştırmaların sonuçları göstermektedir ki, proje tabanlı öğrenme dil becerilerinin gelişiminde yalnızca pratik değil, aynı zamanda teorik açıdan da temellendirilmiş bir modeldir. Elde edilen ampirik sonuçlar bizim gözlemlerimizle örtüşmekte ve proje tabanlı yaklaşımın okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini paralel biçimde güçlendirdiğini doğrulamaktadır.

Gerçekleştirilen gözlem ve analizler, proje tabanlı öğrenme ortamının dil becerilerinin doğal ve işlevsel gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Geleneksel ders modelinde öğrenciler çoğunlukla hazır metin üzerinde çalışmakta ve öğretmenin yönlendirdiği çerçevede yanıt vermektedir. Proje etkinliği sırasında ise öğrenci, bilgi arayan, seçen, analiz eden ve bunu dinleyiciye sunan aktif bir özneye dönüşmektedir. Bu değişim, dil becerilerinin gelişim dinamiğini köklü biçimde dönüştürmektedir.

Proje tabanlı öğrenme ortamı, dil becerilerinin yalnızca teknik düzeyde değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal açıdan da gelişimine olanak sağlamaktadır. Geleneksel ders modelinde dil becerileri çoğu zaman ayrı ayrı bileşenler – okuma alıştırması, yazma görevi ya da sözlü yanıt – biçiminde uygulanmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ise bu becerileri birbiriyle bütünleşik (integratif) biçimde ilişkilendirmekte ve onların doğal gelişim mekanizmasını etkinleştirmektedir.

Örneğin, "Kent ortamında yeşil alanların azalma nedenleri" konusunda yürütülen proje sırasında öğrenciler başlangıç aşamasında çeşitli kaynakları araştırmış, istatistiksel göstergeleri karşılaştırmış ve temel kavramları belirlemişlerdir. Bu süreçte okuma becerisi, yalnızca bilgi almak değil, aynı zamanda onu analiz etmek ve seçmek işlevini yerine getirmiştir. Öğrenciler metinler arasında ilişki kurarak sentez aşamasına geçmişlerdir ki bu, üst düzey bilişsel işlemlerin (analiz, sentez, değerlendirme) devreye girdiğini göstermektedir.

Örneğin, "Çevre sorunları ve çözüm yolları" konusunda hazırlanan proje kapsamında öğrenciler çeşitli bilimsel kaynaklara başvurmuş, istatistiksel verileri okumuş ve bunların ana fikirlerini belirlemişlerdir. Bu süreçte okuma, basitçe metnin seslendirilmesi değil, bilginin filtrelenmesi ve analizi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler kaynaklar arasında karşılaştırma yapmış, çelişkili bilgileri ayırt etmiş ve genelleştirilmiş sonuç çıkarmışlardır. Bu durum, onların eleştirel okuma becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Yazma becerisi de proje sürecinde gözle görülür biçimde ilerleme kaydetmiştir. Proje raporlarının hazırlanması sırasında öğrencilerden yapılandırılmış metin oluşturmaları istenmiştir. Önceki aşamada cümleler arasında mantıksal ilişkisi zayıf olan öğrencilerin yazılarında daha sonra neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalı analiz ve argümanların temellendirilmesi daha belirgin biçimde gözlemlenmiştir. Örneğin, başlangıç aşamasında "Çevre önemlidir" gibi genel ifadeler kullanan öğrenciler, sonraki aşamada "Ekolojik dengenin bozulması, kentleşme sürecinin hızlanmasıyla doğrudan ilişkilidir" gibi daha kesin ve terim bilgisi (terminoloji) açısından zengin cümleler kurmaya başlamışlardır.

Yazma aşamasında öğrenciler proje raporu hazırlarken mantıksal yapının korunmasına özel dikkat göstermişlerdir. Önceki aşamada daha çok basit cümleler kullanan öğrencilerin yazılarında, sonraki aşamada karmaşık sözdizimsel (sintaktik) yapılar, neden-sonuç ilişkileri ve terim bilgisi (terminolojik) kesinlik gözlemlenmiştir. Örneğin, ilk yazılarda "Ormanlar azalıyor" gibi genel ifadeler yer alırken, son aşamada "Kentleşme sürecinin yoğunlaşması sonucunda kent çevresindeki orman alanlarının azalması, ekolojik dengenin bozulmasına yol açmıştır" gibi daha yapılandırılmış ve akademik cümleler oluşmuştur. Bu durum, akademik yazma becerisinin gelişimini doğrulamaktadır.

Sözel dilin (konuşma) gelişimi, proje sunumları sırasında özellikle dikkat çekmiştir. Başlangıçta dinleyici karşısında konuşmakta zorlanan öğrenciler, projenin son aşamasında konuyu serbestçe açıklamayı, dinleyicilerin sorularını yanıtlamayı ve konumlarını argümanla temellendirmeyi başarmışlardır. Örneğin, tartışma (münazara) aşamasında bir öğrenci alternatif enerji kaynaklarının avantajlarını açıklarken istatistiksel olgulara (faktlara) atıfta bulunmuş ve karşı tarafın argümanına mantıksal yanıt vermiştir. Bu durum, yalnızca konuşma değil, aynı zamanda düşünme ve kanıta dayalı tartışma (argümantasyon) becerisinin de gelişimini göstermektedir.

Sözel dil (konuşma) becerisi, proje sunumları ve tartışma (münazara) aşamasında daha belirgin biçimde gelişmiştir. Öğrenciler yalnızca konuyu sunmakla yetinmemiş, dinleyicilerin sorularını yanıtlamış, konumlarını savunmuş ve karşı argümanlara tepki göstermişlerdir. Bu aşamada tonlama, duraklama kullanımı ve vurgulama gibi söyleyişbilimsel (prozodik) öğelerin de geliştiği gözlemlenmiştir. Özellikle tartışma (münazara) sırasında öğrencilerin konuşmasında kendiliğindenlik (spontanlık) ve mantıksal tutarlılık güçlenmiştir.

Dinleme becerisinin gelişimi de proje ortamında kendini belirgin biçimde göstermiştir. Takım tartışmaları sırasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerini dikkatle dinlemiş, notlar almış ve bu fikirlere dayanarak sorular sormuşlardır. Gözlemler, etkileşimli ortamda dinlemenin edilgen (pasif) bir süreç olmadığını; tam tersine, öğrencinin karşı tarafın konumunu anlamaya ve ona uygun tepki vermeye çalıştığını göstermiştir. Bu durum ise etkin dinleme stratejilerinin oluşmasına yol açmaktadır.

Dinleme becerisinin gelişimi, proje sürecinde sosyal etkileşim sonucunda gerçekleşmiştir. Takım tartışmaları sırasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerini dikkatle dinlemiş, notlar almış ve sorular oluşturmuşlardır. Bu durum, etkin dinleme stratejilerinin oluşmasına yol açmıştır. Gözlemler, proje ortamında dinlemenin yalnızca duyma eylemi değil, karşı tarafın fikrini anlama ve yorumlama (interpretasyon) sürecine dönüştüğünü göstermiştir.

Bunun yanı sıra, proje tabanlı öğrenme öğrencilerin sözcük dağarcığı ve terim bilgisi (terminolojik) tabanını genişletmiştir. Konuya ilişkin terimlerin bağlam (kontekst) içinde tekrar tekrar kullanımı, bunların etkin (aktif) sözcük dağarcığına geçmesini sağlamıştır. Dil birimlerinin işlevsel uygulaması ise bunların belleklerde daha kalıcı olmasına neden olmuştur.

Psikolojik boyut da dikkate değerdir. Proje ortamı öğrencilerin motivasyon düzeyini yükseltmiş, özgüvenini artırmış ve iletişimsel etkinliğini güçlendirmiştir. Dil burada değerlendirilen bir nesne değil, amaca ulaşmak için bir araç rolü oynadığından, öğrenciler hata yapma korkusunu daha az yaşamışlardır. Bu durum ise konuşma serbestliğinin artmasına olumlu etki göstermiştir.

Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, proje tabanlı öğrenme dil becerilerinin mekanik değil, işlevsel, sosyal ve bilişsel temelde gelişimine olanak sağlamaktadır. Dil burada gerçek iletişimsel etkinlik bağlamında uygulandığı için öğrenme süreci daha anlamlı ve kalıcı bir nitelik kazanmaktadır.

Proje etkinliği ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcığına da olumlu etki göstermiştir. Konuya ilişkin terimler yalnızca öğrenilmemiş, sunum ve yazma aşamasında bağlam (kontekst) içinde kullanılmıştır. Bu durum, sözcüklerin edilgen (pasif) düzeyden etkin (aktif) kullanıma geçmesini sağlamıştır.

Genel olarak, elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, proje tabanlı öğrenme dili yalıtılmış kurallar sistemi olarak değil, gerçek iletişimsel araç olarak sunmaktadır. Bu durum ise dil becerilerinin bütünleşik (integratif) ve kalıcı gelişimine olanak sağlamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen analizler, proje tabanlı öğrenmenin dil becerilerinin gelişiminde geleneksel öğretim modellerinden daha yüksek etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu model, dilin yalnızca dilbilgisel bir yapı olarak değil, sosyal ve iletişimsel bir araç olarak uygulanmasını sağlamaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri proje ortamında paralel ve karşılıklı etkileşim içinde gelişmektedir. Öğrenciler, bilgiyi edilgen (pasif) biçimde alan özneler değil, onu analiz eden, yapılandıran ve sunan etkin (aktif) katılımcılara dönüşmektedirler.

Proje etkinliği, dil becerilerini bağlamsal (kontekstüel) ortamda uygulama olanağı verdiği için elde edilen sonuçlar daha kalıcı bir nitelik taşımaktadır. Akademik yazı yapısının pekişmesi, terim bilgisi (terminolojik) sözcük dağarcığının artması, sözel dilde (konuşma) serbestliğin ve kanıta dayalı tartışma (argümantasyon) yeteneğinin güçlenmesi, proje tabanlı modelin pratik üstünlüklerini doğrulamaktadır. Aynı zamanda etkin dinleme ve sosyal etkileşim becerileri de bu ortamda oluşmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme, yapılandırmacı (konstrüktivist) eğitim kuramına dayanmakta ve bilgilerin sosyal etkileşim sonucunda oluştuğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşım, dilin öğrenilmesini mekanik tekrar süreci olarak değil, iletişimsel etkinlik süreci olarak

değerlendirmektedir. Geleneksel yöntemlerde dil birimleri ayrı ayrı öğretilirken, proje tabanlı model bunları gerçek bağlam (kontekst) içinde bütünleşik (integratif) biçimde uygulamaktadır.

Bununla birlikte, proje tabanlı modelin uygulanması belirli zorluklar da yaratabilmektedir. Zamanın doğru planlanmaması, değerlendirme ölçütlerinin belirsizliği ve öğretmenin kolaylaştırıcı (fasilitator) rolüne tam uyum sağlayamaması, sürecin etkililiğini azaltabilir. Bu nedenle proje tabanlı öğrenme, sistematik metodolojik hazırlık gerektirmektedir.

Tartışmalar göstermektedir ki, proje tabanlı öğrenme yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, işbirliği ve sorun çözme becerilerini de geliştirmektedir. Bu durum ise onu 21. yüzyıl yetkinliklerine uygun bir model olarak nitelendirmeye olanak vermektedir.

Dil öğretiminde proje tabanlı etkinliklerin payı sistematik biçimde artırılmalıdır. Öğretmenlerin proje planlaması ve performans temelli değerlendirme konusunda metodik hazırlığı güçlendirilmelidir. Değerlendirme yalnızca sonuç ürün üzerinde değil, süreç üzerinde de gerçekleştirilmelidir. Dijital platformlar ve çoklu ortam (multimedya) araçları proje etkinliğine bütünleştirilmelidir ki, dil becerileri daha geniş iletişimsel ortamda uygulanabilsin.

Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde proje tabanlı modelin uygulanmasına yönelik deneysel programlar hazırlanmalı ve sonuçlar bilimsel olarak izlenmelidir. Bu yaklaşım, dil becerilerinin daha derin ve kalıcı gelişimine zemin hazırlayabilir.

5. KAYNAKLAR

Arochman, T., Margana, M., Ashadi, A., Achmad, S., Nugrahaeni, D. A., & Baihaqi, I. (2024). The effect of project-based learning on English writing skill for EFL learners. Journal of Pedagogical Research, 8(2), 310–324. doi:10.33902/JPR.202423961

Cao, L. (2024). A study of project-based learning to intermediate EFL learners in reading class: Enhancing self-regulated learning of post-secondary students in Macao. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9, Article 71.

Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. Educational Research Review, 26, 71–81. doi:10.1016/j.edurev.2018.11.001

Fikria, A., Setiawan, S., & Munir, A. (2025). A systematic review of technology-enhanced project-based language learning: Theoretical frameworks, project types, and implications for future research and practice. F1000Research, 14, 775. doi:10.12688/f1000research.165491.2

Gras-Velázquez, À. (Ed.). (2019). Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education. Routledge.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586.

Reyes, A. M. (2024). Effectiveness of project-based learning model with English language in higher education: A practical case in the Degree of Tourism. Language Value, 17(1), 1–26. doi:10.6035/languagev.7938

FULL TEXT

Introduction

In the 21st century, the digitalization of education, the abundance of open resources, and the dynamic demands of the labor market necessitate a systematic transition to innovative technologies in the training of pedagogical personnel. The legal and political basis for this transition in the Azerbaijani environment is clearly stated in the State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, approved by the Presidential Decree dated October 24, 2013; the document indicates the development of human capital and the application of advanced technologies to the educational process as key priorities (Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, 2013). In parallel, new research on innovation trends in initial teacher training strengthens the line of distance learning, modular approach, and international integration in higher pedagogical education (Ilyasov, 2024).

Methodology

The study is methodologically based on

a) content analysis of regulatory and legal documents;

b) systematic review of scientific articles by Azerbaijani scientists;

c) comparative analysis approaches to building a conceptual framework. The content analysis reviewed the State Strategy (2013) and standards for the content of pedagogical education, and the state of implementation of the minimum requirements for the specialty of ‘Primary Teacher’ (Suleymanova, 2018). At the same time, conceptual theses on the application of scientific and technological innovations in higher pedagogical education and the transformation of teaching-learning relations were reviewed (Valiyeva, t.e.).

Theoretical framework: the essence of innovative pedagogical technology

Innovative pedagogical technology, unlike the traditional transmissive model, focuses on the active participation of the learner, problem-solving, research and creative skills. In the Azerbaijani environment, innovative technologies include project-based learning, collaborative methods, the use of digital platforms and data-based formative assessment mechanisms (Altınay, 2024; Jalil & Karimova, 2025). This framework also includes the transformation of the teacher’s role from ‘information transmitter’ to ‘facilitator’ and ‘designer’; modernization in higher pedagogical education accelerates this transformation (Valiyeva, t.e.).

State policy and normative bases

The State Strategy links the modernization of education with the development of human capital and defines the introduction of technological innovations into teaching as a targeted task (Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, 2013). The 2018 Order on Increasing the International Competitiveness of Higher Education encourages the expansion of innovations in initial teacher training, the adaptation of curricula, and the strengthening of distance learning infrastructure (Ilyasov, 2024). The minimum requirements for the content and level of pedagogical education require result-oriented syllabus design, competency-based standards, and an increase in the practical component (Suleymanova, 2018).

Directions of application of innovative technologies in pedagogical personnel training

1. Digital infrastructure and ICT: Organizing lessons in higher education institutions through LMS platforms, virtual laboratories and interactive resources forms the digital skills of teacher candidates. Studies show that the effective use of ICT creates conditions for individualization and differentiation of the learning process (Jalil & Karimova, 2025).

2. Project-based and problem-oriented learning: Projects in a real context develop the research, design and team skills of teacher candidates; this approach is consistent with the principle of "learner activity" of the State Strategy (Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan, 2013).

3. Distance and hybrid learning models: When hybrid formats are combined with practical components in initial teacher training, flexibility increases and equal opportunities are provided across regions (Ilyasov, 2024).

4. Formative assessment and data-driven decision-making: Digital assessment tools provide instant feedback on lesson design, making learning transparent and traceable (Altinay, 2024).

Specific theoretical and methodological foundations for primary education staff training

A teacher at the primary level should support the cognitive, socio-emotional and psychomotor development of the student simultaneously. To this end, the following components should be systematically integrated in primary school teacher training programs:

a) student-centered and game-based methods;

b) adaptive digital tools for the development of literacy and numeracy;

c) inclusive learning technologies;

d) communication platforms that strengthen parent-school cooperation (Jalil & Karimova, 2025; Suleymanova, 2018). Ilyasov (2024) emphasizes the increasing role of distance technologies in initial teacher training; this facilitates the development of multimodal resources for primary education.

Quality assurance, syllabus design and competencies

Result-oriented design and testing of syllabuses is a key pillar of quality assurance in pedagogical education. Suleymanova (2018) Minimum requirements for primary school teaching

References:

Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. (2013). Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. https://edu.gov.az/az/dovlet-strategiyasi-ve-konsepsiyalar/12574

İlyasov, M. (2024). İlkin müəllim hazırlığında innovasiya meyilləri. Azərbaycan Məktəbi, 2024(2). https://www.as-journal.edu.az/ilkin-mu%C6%8Fllim-hazirliginda-innovasiya-meyill%C6%8Fri

Süleymanova, A. (2018). Pedaqoji təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin kadr hazırlığının təşkilində nəzərə alınması. Azərbaycan məktəbi, 2, 19–39. https://ia800608.us.archive.org/22/items/AzerbaijanJournalOfEducationalStudiesAzerbaycanMektebiJurnaliVol.683Issue2Pp1939/Azerbaijan%20Journal%20of%20Educational%20Studies_Azerbaijan%20mektebi%20jurnali_Vol.683,%20Issue%202_pp-19-39.pdf

Vəliyeva, Z. (t.e.). Ali pedaqoji təhsil sistemində elmi və texnoloji innovasiyaların tətbiqi kadr hazırlığının zəruri amili kimi. Təhsil Jurnalı. https://tehsiljurnali.az/mektebmuellim/2407-ali-pedaqoji-thsil-sistemind-elmi-v-texnoloji-innovasiyalarn-ttbiqi-kadr-hazrlnn-zruri-amili-kimi.html

Altınay, A. E. (2024). Pedaqoji kadların hazırlanmasında pedaqoji texnologiyalardan istifadə dövrün tələbidir. ARTI Jurnalı. https://journals.arti.edu.az/uploads/f_20240419070910486393800.pdf

Cəlil, F., & Kərimova, A. (2025). Müasir tədrisdə yeni innovativ texnologiyalardan istifadə üsulları. AEM. https://aem.az/uploads/posts/2025/03/QD%207.2-1-4.pdf

EMPATİK MÜƏLLİM MODELİ VƏ BU MODELİN TƏLƏBƏLƏRİN AKADEMİK VƏ SOSİAL NƏTİCƏLƏRİNƏ TƏSİRİ

EMPATİK ÖĞRETMEN MODELİ VE BU MODELİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL SONUÇLARINA ETKİSİ

Sevinc Vəliyeva

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru Naxçıvan Müəllimlər İnstitutu

0009-0000-0710-6324

Sultanmecid Qenizade "Müəllimlər iftixarı" adlı eserinde sanatsal yaratıcılığın anlam ve önemine değinerek şöyle göstermiştir: Eğer bir doktor hastanın derdini öğrenmeden ilaç yazarsa, hastaya hiçbir faydası olmaz, hatta onun ölümüne bile sebep olabilir. Yazarlıkta da durum aynıdır… Eğer yazar hayatı öğrenmeden eser yazarsa, yalnızca "kâğıdın kalbini yarıp mürekkebin kanını döker"; böyle bir eserden kimse fayda görmez.

Öğretmenlik de böyledir… Öğretmen empati modeli oluşturmazsa, öğrencilerin psikolojik rahatlığı bozulur ve eğitimin kalitesi düşer; sonuç olarak halkımızın yüzyıllar boyunca oluşturduğu merhamet, vicdan ve adalet değerlerinin eğitimdeki yansıması görünmez.

Onlarca öğrenciye karşı sorumluluk taşıdığınızda, onları yalnızca davranışlarına göre yargılamak kolay olabilir. Peki bu davranışın altında ne gizlidir? Empati sayesinde yalnızca gördüklerimizi ve hissettiklerimizi değil, aynı zamanda görmediklerimizi de dikkate alabiliriz. Empati, basitçe kendini başkasının yerine koymaktır. Yani öğrenciye "Seni anlıyorum. Yalnız değilsin, bu sorunu birlikte çözebiliriz" diyebilmektir.

Amerikalı psikolog ve hümanist psikolojinin en önemli temsilcilerinden biri olan Carl Rogers (1902–1987), insan doğasına olumlu bakışıyla psikolojiye önemli katkılar sağlamış ve şöyle demiştir: "İnsan, kendini anlaşılmış hissettiğinde değişmeye başlar."

Örneğin derslerde pasif olan, tartışmalara katılmayan bir öğrenciyi düşünelim. Genellikle bunu motivasyon eksikliği ya da sorumsuzluk olarak değerlendiririz. Ancak öğretmen onunla iletişim kurup sadece dinlediğinde, öğrencinin ailevi zorluklar yaşadığını ya da uyum problemi olduğunu öğrenebilir. Bu noktada öğretmenin "Seni anlıyorum" yaklaşımı, öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlar. Sonuçta bu öğrencide zamanla eğitime karşı daha sorumlu bir tutum gelişir. Derste bağımsızlık gösterir, aktif olur, sorular sorar.

Eğitim ortamında bu değişimin en temel anahtarı öğretmenin empatik yaklaşımıdır. Albert Einstein şöyle demiştir: "Örnek olmak, terbiye etmenin temel yolu değildir; tek yoludur."

Şöyle bir örneğe bakalım: Sınıfta bir öğrenci tartışmalar sırasında pasif kalıyor. Ona sadece "daha aktif ol" demek çoğu zaman işe yaramaz. Ancak öğretmen kendi davranışıyla örnek

olursa; öğrencilerin söylediklerini dikkatle dinler, her birine saygıyla yaklaşır ve fikirlerini değerli görürse, öğrencilerde de aynı yaklaşımın gerekliliği oluşur. Böylece empati yalnızca açıklanan bir kavram olarak kalmaz; öğretmenin örneği aracılığıyla öğrenciler tarafından benimsenir ve sınıfta daha güvenli, destekleyici bir ortam oluşur.

Empatik öğretmen modeli, öğretmenin kendi tutum ve davranışlarıyla öğrenciye aktardığı bir örnektir. Bu model, öğrencinin duygusal durumunu anlayan, onu dinleyen ve bu anlayışı pedagojik süreçte dikkate alan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla empati yalnızca "nazik olmak" değildir; eğitimde somut sonuçlar doğuran bir beceridir.

Öğrencinin sözlerini dikkatle dinlemek, anlayış göstermek, sınıfta ya da amfide düşüncelerini rahatça ifade edebilmesini sağlamak ve ona değer vererek fikirlerini önemsemek temel pedagojik meselelerdendir. Bu yaklaşım yalnızca ilişkileri değiştirmez, aynı zamanda eğitim sonuçlarını da doğrudan etkiler.

Eğitim çıktılarının kalitesi, öğretmenin empati düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenci kendini güvende hissettiğinde öğrenme süreci daha verimli olur. Empatik öğretmen; milli değerleri yaşatır, psikolojik olarak güvenli bir ortam oluşturur ve öğrenme sonuçlarını derin ve kalıcı hale getirir.

Anahtar kelimeler: empatik öğretmen modeli, pedagojik empati, öğretmen–öğrenci etkileşimi, akademik başarı, güvenli öğrenme ortamı.

Sultanməcid Qənizadə "Müəllimlər iftixarı" əsərində bədii yaradıcılığın məna və əhəmiyyəti məsələsinə toxunaraq göstərmişdir ki, əgər həkim xəstənin dərdini öyrənmədən dərman yazarsa, xəstəyə heç bir köməyi dəyməz, hətta onun ölümünə də səbəb ola bilər. Yazıçılıqda da… əgər yazıçı həyatı öyrənmədən əsər yazsa, ancaq "kağızın qəlbini yarıb mürəkkəbin qanını tökər", belə əsərdən heç kəs fayda görməz.

Müəllimlik də də belədir…müəllim empati modeli yaratmasa, tələbələrin psixoloji rahatlığı pozular və təlim keyfiyyəti aşağı düşər, nəticədə xalqımızın əsrlər boyu formalaşdırdığı mərhəmət, vicdan və ədalət dəyərlərinin təhsildəki təzahürü görünməz.

Onlarla tələbəyə görə məsuliyyət daşıdığınız zaman onları yalnız davranışlarına görə mühakimə etmək asan ola bilər. Bəs bu davranışın altında nə gizlənir? Empatiya vasitəsilə yalnız gördüklərinizi və hiss etdiklərinizi deyil, eyni zamanda görmədiklərinizi nəzərə ala bilərik. Empatiya sadəcə özünü başqasının yerinə qoymaqdır. Deməli, bu, tələbəyə "Səni başa düşürəm. Sən tək deyilsən, bu problemi birlikdə həll edə bilərik" deyə bilməkdir.

Amerikalı psixoloq və hümanist psixologiyanın ən görkəmli simalarından biri olan, insan təbiətinə müsbət baxışı ilə psixologiyaya əhəmiyyətli töhfələr vermiş Carl Rogers (1902-1987) deyirdi ki, *'İnsan özünü başa düşülmüş hiss etdikdə dəyişməyə başlayır*. Məsələn, dərslərdə passiv olan, müzakirələrə qoşulmayan bir tələbəni düşünək. Adətən biz bunu motivasiya azlığı və ya məsuliyyətsizlik kimi qiymətləndiririk, amma müəllim onunla ünsiyyət qurub sadəcə dinlədikdə, tələbənin ailəvi çətinliklər yaşadığını və ya adaptasiya problemi olduğunu öyrənir. Bu anda müəllimin 'Səni başa düşürəm' yanaşması tələbənin

özünü dəyərli hiss etməsinə imkan verir. Nəticədə həmin tələbədə tədricən təlimə məsuliyyətli münasibət yaranır. O, dərsdə müstəqillik nümayiş etdirir, fəallıq göstərir, suallar verir.

Təhsil mühitində bu dəyişimin ən əsas açarı isə müəllimin empatik yanaşmasıdır. "Albert Einstein deyirdi: 'Nümunə göstərmək tərbiyə etməyin əsas yolu deyil, yeganə yoludur".

Gəlin belə bir nümunəyə müraciət edək: auditoriyada hər hansı bir tələbə müzakirələr zamanı passiv qalır. Sadəcə ona "daha fəal ol" demək çox vaxt işə yaramır, amma müəllim öz davranışı ilə nümunə göstərirsə, məsələn, tələbələrin dediklərini diqqətlə dinləyir, hər birinə hörmətlə yanaşır və fikirlərini qiymətləndirirsə, nəticədə onlarda da eyni yanaşmaya tələbat yaranır. Beləliklə, empatiya sadəcə izah edilən bir anlayış olaraq qalmır, müəllimin nümunəsi vasitəsilə tələbələr tərəfindən qəbul edilir və sinifdə daha təhlükəsiz, dəstəkverici mühit təşəkkül tapır.

Empatik müəllim modeli də məhz müəllimin öz hərəkəti, münasibəti və davranışı ilə tələbəyə ötürülən bir nümunədir. Həmin model tələbənin emosional vəziyyətini anlayan, onu dinləyən və bu anlayışı pedaqoji prosesdə nəzərə alan yanaşmadır. Beləliklə, empatiya yalnız "mehriban olmaq" deyil, təhsildə nəticə verən bir bacarıqdır.

Tələbənin sözlərini diqqətlə dinləmək və anlayış göstərmək, sinifdə və ya auditoriyada onun fikrini rahat ifadə edə bilməsi, təhsilalana dəyər verərək, onun düşüncəsini qiymətləndirmək başlıca pedaqoji məsələlərdəndir və bu yalnız münasibətləri dəyişmir, həm də təhsil nəticələrinə bilavasitə təsir göstərir."

Təlim nəticələrinin keyfiyyəti müəllimin empati səviyyəsi ilə birbaşa əlaqəlidir. Tələbə özünü təhlükəsiz hiss etdikdə, öyrənmə prosesi daha səmərəli olur. Empatik müəllim: milli dəyərləri yaşadır, psixoloji təhlükəsiz mühit yaradır, təlim nəticələrini dərin və dayanıqlı edir.

Açar sözlər: empatik müəllim modeli, pedaqoji empatiya, müəllim–tələbə qarşılıqlı əlaqəsi, akademik göstəricilər, təhlükəsiz təlim mühiti

“AVESTA”DA MULTİKULTURAL DƏYƏRLƏR: QƏDİM İRSDƏN MÜASİR HUMANİZMƏ

Gunel Hummetova (Paniyeva) Saleh

Azerbaijan State Pedagogical University,

Head teacher of the Department of Literature Teaching Technology, PhD in Philology

Orcid ID:0000-0002-8916-3484

Xülasə Bəşəriyyət tarixi boyunca sivilizasiyalar sosial ədalət, sülh və birgəyaşayış modelləri axtarışında olmuşdur. Bu axtarışların ən qədim və fundamental mənbələrindən biri Zərdüştilik təliminin müqəddəs kitabı olan "Avesta"dır. Bu məqalə "Avesta"da, xüsusilə Zərdüştün "Qatlar"ında (Gathas) əks olunan multikultural dəyərləri, etnik və dini tolerantlığı, sosial həmrəylik prinsiplərini təhlil edir. Məqalədə insanın azad iradəsi, zorakılığın rədd edilməsi və universal rifah anlayışları fonunda "Avesta"nın təkcə dini bir mətn deyil, həm də bəşəri sülh bəyannaməsi olduğu əsaslandırılır.

Giriş: Qədim Dünyada Universalizm Axtarışı

Müasir dövrdə "multikulturalizm" termini fərqli etnik, dini və mədəni qrupların vahid cəmiyyət daxilində sülh şəraitində yaşaması kimi başa düşülür. Lakin bu dəyərlər sistemi birdən-birə yaranmamış, minilliklər boyu formalaşmışdır. E.ə. I minillikdə formalaşan Zərdüştilik təlimi və onun əsas kitabı olan "Avesta", insanlıq tarixinə sadəcə teoloji yeniliklər gətirməklə qalmamış, həm də sosial münasibətlərdə inqilabi dəyişikliklər təklif etmişdir.

Zərdüştün təlimi qəbilə təfəkküründən çıxaraq ümumbəşəri dəyərlərə – "İnsanlıq" məfhumuna yönələn ilk sistemlərdən biridir. "Avesta"da irəli sürülən ideyalar insanları irqinə, dilinə və ya sosial mənşəyinə görə deyil, onların əməllərinə, düşüncələrinə və "Aşa"ya (Həqiqət və Nizam) olan münasibətlərinə görə qiymətləndirir. Bu yanaşma, o dövrün qəddar və qapalı cəmiyyət modelləri üçün olduqca mütərəqqi hesab edilirdi və bu günkü multikulturalizmin mənəvi təməllərini təşkil edirdi."Avesta"nın mərkəzi ideyası Xeyir (Ahura Mazda) və Şər (Əhriman) arasındakı mübarizə olsa da, bu mübarizənin meydanı insanın qəlbidir. Burada diqqətçəkən məqam odur ki, xilas yolu və həqiqət yalnız müəyyən bir etnosun və ya seçilmiş qrupun inhisarında deyil. Zərdüşt öz dualarında və müraciətlərində konkret bir tayfaya deyil, bütün "aşavan"lara (həqiqət tərəfdarlarına) səslənir.

Mənbələrdə qeyd olunduğu kimi, bu təlim insanlara etnik mənsubiyyətinə, rənginə və sosial statusuna görə fərq qoymurdu. Zərdüştün dünyagörüşündə "özgə" anlayışı düşmənçilik

simvolu deyildi. Əgər bir şəxs Xeyir Düşüncəyə (Vohu Mana) sahibdirsə, o, hansı xalqdan olmasından asılı olmayaraq cəmiyyətin dəyərli üzvüdür. Bu, antik dövr üçün olduqca nadir rast gəlinən **kosmopolit** yanaşmadır.Multikultural cəmiyyətin ən vacib şərtlərindən biri fərdin seçim azadlığına hörmətdir. "Avesta"da insan robot kimi itaət edən varlıq deyil, şüurlu seçim edən subyekt kimi təqdim olunur. Zərdüşt insanları zorla inandırmağın əleyhinə idi; o, insanları dinləməyə və ağılla seçim etməyə çağırırdı.

Təqdim olunan sitat bu məqamı mükəmməl şəkildə izah edir:

"Ey Məzda Əhura, ona azadlıq yolunu açdın ki, kəndliyə, ya kəndli olmayana tərəf meyl etsin". (Yəsna, 31-ci Hat, "Əhnəvəydqat", 9).

Bu ayənin dərin təhlili göstərir ki, İlahi qüvvə insana öz həyat tərzini seçmək imkanı vermişdir. Burada "kəndli" (oturaq həyat tərzi keçirən əkinçi) və "kəndli olmayan" (bəlkə də köçəri maldarlar və ya sənətkarlar) arasındakı fərq sosial konflikt mənbəyi kimi deyil, seçim imkanı kimi göstərilir. Zərdüştilik oturaq əkinçiliyi müqəddəs saysa da, bu ayə insanın peşə və həyat tərzi seçiminə (sosial statusundan asılı olmayaraq) hörmətlə yanaşıldığını sübut edir. Fərqli həyat tərzlərinə malik insanların birgə mövcudluğu (ko-eksistensiya) üçün bu prinsip həlledicidir."Avesta"nın sosial fəlsəfəsi yalnız fərdi qurtuluş üzərində deyil, həm də cəmiyyətin ümumi rifahı üzərində qurulmuşdur. Zərdüştün dualarında sadəcə öz ardıcılları üçün deyil, "bütün yaranmışlar" üçün rifah diləməsi ekoloji və sosial humanizmin zirvəsidir.

Zərdüştilikdə zənginlik və ya sosial status özlüyündə üstünlük sayılmır. Üstünlük – cəmiyyətə verilən fayda ilə ölçülür. Sosial həmrəylik (solidarlıq) prinsipi "Avesta" mətnlərində qırmızı xətt kimi keçir. Kasıba əl tutmaq, ədalətsizliyə qarşı susmamaq və cəmiyyətin zəif təbəqələrini qorumaq "Aşa" qanununun tələbidir.

Zərdüşt arzulayırdı ki, cəmiyyətdə elə bir nizam qurulsun ki, orada güclü zəifi əzməsin. Bu, müasir "sosial dövlət" və ya "rifah dövləti" anlayışlarının arxetipidir. Cəmiyyətin hər bir fərdi, istər hökmdar olsun, istərsə də sadə əkinçi, eyni mənəvi qanunlara tabedir. Bu qanun qarşısında bərabərlik prinsipi multikultural mühitin davamlılığı üçün zəruridir.Multikulturalizmin ən böyük düşməni dözümsüzlük, qəzəb və zorakılıqdır. "Avesta" bu neqativ halları "Aeşma" (Qəzəb divi) adı altında birləşdirərək onları bəşəriyyətin ən böyük bəlası hesab edir. Sülh cəmiyyəti qurmaq istəyən Zərdüşt, sosial konfliktlərin həllini qılıncda deyil, sözdə və mənəviyyatda görürdü.

Bu məqam aşağıdakı ayədə açıq şəkildə ifadə olunur:

"Qəzəb aradan getməlidir. Dostu pak şəxsiyyət olan doğru din vasitəsilə müqəddəs ruhun mükafatına nail olmaq istəyənlərə, zülmü özünüzdən uzaqlaşdırın" (Yəsna, 48-ci Hat "İspentəməydqat", 7).

Bu çağırış bir neçə aspektdən təhlil edilə bilər:

1. **Psixoloji aspekt:** Qəzəb (nifrət nitqi, dözümsüzlük) insanın daxili aləmini dağıdır.
2. **Sosial aspekt:** Zülm cəmiyyətin bütövlüyünü pozur. Multikultural cəmiyyətdə "başqasına" qarşı aqressiya yolverilməzdir.

3. **Teoloji aspekt:** Müqəddəs Ruha (Spenta Mainyu) çatmağın yolu aqressiyadan imtina etməkdir.

Zərdüşt burada insanları "zülmü uzaqlaşdırmağa" çağırarkən, passiv müşahidəçi olmağı deyil, aktiv sülh carçısı olmağı tələqin edir. Başqa din və inanc sahiblərinə qarşı dözümlülük məhz bu "qəzəbsizlik" prinsipindən qaynaqlanır. "Xeyir düşüncə, xeyir söz, xeyir əməl" – universal düsturu aspektindən yanaşaraq təhlilə davam etsək "Avesta"nın əxlaqi üçlüyü – *Humata (Xeyir Düşüncə), Hukhta (Xeyir Söz), Hvarşta (Xeyir Əməl)* – etnik və dini sərhədləri aşan universal bir düstur olduğunu görərik Bu prinsipdə "müsəlman", "xristian", "zərdüşti" və ya "türk", "fars", "yunan" bölgüsü yoxdur. Meyar sadədir: İnsan yaxşı düşünməli, yaxşı danışmalı və yaxşı iş görməlidir.

Bu etika multikulturalizmin ən sadə və ən işlək mexanizmidir. Bir cəmiyyətdə insanlar bir-birini dini ayinlərinə görə deyil, bu üç prinsipə sadiqliyinə görə qiymətləndirsələr, orada qarşılıqlı hörmət hökm sürər. Zərdüştün bu təlimi, fərqliliklərin vəhdətini yaradan mənəvi sement rolunu oynayır. Tarixi paralellər və nəticələr zəminindən yanaşaq.

Tarixə nəzər salsaq, "Avesta" dəyərlərinin hakim olduğu Əhəmənilər imperiyası dövründə (xüsusilə II Kirin hakimiyyəti zamanı) tarixin ilk multikultural dövlət modellərindən biri yaranmışdır. Babilin fəthi zamanı II Kirin müxtəlif xalqların inancına hörmət etməsi, yəhudiləri əsarətdən azad etməsi və məbədləri bərpa etməsi məhz Zərdüştün "başqasına hörmət" və "zülmü aradan qaldırmaq" prinsiplərinin siyasi müstəvidə tətbiqi idi.

Nəticə olaraq, "Avesta" sadəcə qədim bir dini mətn deyil, həm də bəşəriyyətin birgəyaşayış manifestidir. Orada irəli sürülən ideyalar:

- İnsanların yaradılışca bərabərliyi;
- Seçim azadlığına hörmət;
- Zorakılığın və nifrətin rədd edilməsi;
- Ümumi rifah və sosial ədalət;

Bu gün "Multikulturalizm" adı verdiyimiz dəyərlər sisteminin özəyini təşkil edir. Zərdüştün minilliklər öncə etdiyi "Qəzəb aradan getməlidir!" çağırışı, müasir dünyanın etnik və dini münaqişələrlə dolu mənzərəsində hələ də aktual və yolgöstəricidir.

Ədəbiyyat Siyahısı

Kitablar və Monoqrafiyalar:

1. Boyce, M. (1979). *Zoroastrians: Their Religious Beliefs and Practices*. London: Routledge & Kegan Paul.
2. Duchesne-Guillemin, J. (1966). *Symbols and Values in Zoroastrianism*. New York: Harper & Row.
3. Rzayev, İ. (2010). *Zərdüştilik: Tarixi və Fəlsəfəsi*. Bakı: Elm və Təhsil.

4. Məmmədov, A. (2005). *Qədim Şərq Fəlsəfəsi və Mədəniyyəti*. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı.

Mənbələr və Tərcümələr:

5. *Avesta: Yasna, Visperad, Videvdat, Khordeh Avesta*. (2015). (Tərc. M. Cəfərli). Bakı: Şərq-Qərb.
6. Humbach, H. (1991). *The Gathas of Zarathushtra and the Other Old Avestan Texts*. Heidelberg: Winter.

Məqalələr:

7. Darrow, W. R. (1985). Zoroaster and the problem of multiculturalism in ancient Iran. *Journal of the American Academy of Religion*, 53(4), 657-675.
8. Quliyeva, Z. (2018). Zərdüştilikdə tolerantlıq və humanizm prinsipləri. *Din Araşdırmaları Jurnalı*, 2(1), 45-58.

Elektron Resurslar:

9. Peterson, J. H. (n.d.). *Avesta -- Zoroastrian Archives*. Retrieved from http://www.avesta.org

VOLUNTEERISM IN TURKIC THOUGHT AND THE WOLF ARCHETYPE

TÜRK DÜŞÜNCESİNDE GÖNÜLLÜLÜK VE KURT ARKETİPİ

Indira AKHMETOVA

Dr, Akademisyen E.A. Buketov Adına Karaganda Ulusal Araştırma Üniversitesi, Felsefe ve Sosyal Etik, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0212-6486

Özet

Bu çalışma, gönüllülük fenomenini Türk dünyasının kültürel-mitolojik kodları bağlamında inceleyerek, kurt arketipi ile olan sembolik ve aksiyolojik ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Modern literatürde gönüllülük genellikle sivil toplum, sosyal sermaye ve kamusal fayda çerçevesinde tanımlansa da, Türk düşünce geleneğinde toplumsal dayanışma ve özgecilik pratikleri daha derin kültürel temellere dayanmaktadır. Bu bağlamda "Bozkurt" veya "Kök Börü" arketipi yalnızca mitolojik bir figür değil, aynı zamanda özgürlük, cesaret, liderlik ve topluluk sorumluluğunu temsil eden kolektif bilinç unsurudur.

Makale, kurt arketipinin göçebe etik anlayışındaki yerini analiz ederek, gönüllülüğün ahlaki eylem biçimi olarak nasıl tarihsel bir süreklilik gösterdiğini tartışmaktadır. Kurt figürü, sürü içindeki dayanışma, zayıfı koruma ve toplumsal düzeni muhafaza etme gibi özellikleriyle gönüllü davranışın sembolik modelini sunmaktadır. Bu perspektiften gönüllülük, yalnızca bireysel tercih değil, kültürel hafızada yer alan etik bir yükümlülük olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada felsefi yorumlama, kültürel analiz ve aksiyolojik yaklaşım yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, gönüllülük fenomeninin Türk dünyasında mitolojik arketiplerle bağlantılı olduğu ve bu bağlantının çağdaş gönüllü hareketlerin kimlik inşasında önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gönüllülük, Kurt Arketipi, Türk Dünyası, Aksiyoloji, Kültürel Hafıza.

Abstract

This study aims to examine the phenomenon of volunteerism within the context of the cultural and mythological codes of the Turkic world, focusing on its symbolic and axiological relationship with the wolf archetype. In modern academic literature, volunteerism is generally defined within the framework of civil society, social capital, and public benefit. However, in the Turkic intellectual tradition, practices of social solidarity and altruism are rooted in deeper cultural and historical foundations.

In this respect, the "Bozkurt" or "Kök Börü" archetype represents not merely a mythological figure but also a collective symbol embodying freedom, courage, leadership, and communal responsibility. The article analyzes the position of the wolf archetype within the nomadic ethical worldview and discusses how volunteerism demonstrates historical continuity as a form of moral action. The wolf figure, through its characteristics such as solidarity within the pack, protection of the weak, and preservation of social order, offers a symbolic model for voluntary behavior.

From this perspective, volunteerism is interpreted not only as an individual choice but also as an ethical obligation embedded in cultural memory. The study employs philosophical interpretation, cultural analysis, and an axiological approach as its methodological framework. It is argued that the phenomenon of volunteerism in the Turkic world is closely connected with mythological archetypes and that this connection plays a significant role in shaping the identity of contemporary volunteer movements.

Keywords: Volunteerism, Wolf Archetype, Turkic World, Axiology, Cultural Memory.

ELECTRON PARAMAGNETIC RESONANCE STUDY OF CuS/FNBR, CdS/FNBR and $CuCdS_2$/FNBR NANOCOMPOSITES

Ofeliya Oqtay Balayeva

Department of Chemistry, Baku State University, Z. Khalilov str.; 23, Baku, AZ1148, Azerbaijan.

ORCİD: 0000-0003-4403-6948

CuS, CdS and CuCdS2 nanoparticles were synthesized in a functionalized nitrile rubber matrix by the Successive Ionic Layer Adsorption and Reaction (SILAR) method. The EPR spectra of the obtained nanocomposites were recorded at room temperature and the spectra were analyzed comparatively. The EPR spectra of the CuS/FNBR nanocomposite are consistent with Cu2+ ions and divalent copper compounds, and the paramagnetic center of the spectrum has axial symmetry. With the formation of $CuCdS_2$ nanoparticles in the FNBR matrix, the spectral width (ΔH) decreased from 58 to 55 Gauss (G). The EPR spectrum of the $CuCdS_2$/FNBR nanocomposite is similar to the EPR spectrum of the CuS/FNBR. This similarity once again confirms that CuS is dominant in the formation of the ternary sulfide [1]. The EPR spectrum of the CdS/FNK nanocomposite is broad, singlet and asymmetric, with isotropic symmetry (gx = gy = gz) and split into 6 hyperfine lines with approximately equal magnetic field (~70G). It usually belongs to Mn^{2+} ions due to coupling of S=5/2 ē spin and I=5/2 nuclear spin, is explained as an impurity cames from the initial salt [1, 2]. The ultrafine lines disappeared with the formation of $CuCdS_2$ nanoparticles, because the Cd elements in the structure are quite small. If the Mn signal were solely due to contamination, similar EPR features would be expected in other sulfide nanomaterials synthesized under the same experimental conditions. However, the signal is observed exclusively in the nano-CdS sample, suggesting that it is closely related to its crystal structure and defect chemistry.

References:

1. O.O. Balayeva, A.A. Azizov, M.B. Muradov et al. Synthesis and characterization of $Cu_xCd_{1-x}S$ nanocrystals into functionalized nitrile butadiene rubber matrix. Journal of the Chinese Chemical Society (JCCS) – 2024. 71, - p. 550–565. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jccs.202300454
2. N. R. J. Poolton, G. M. Smith, P. C. Riedi et al. Appearance of copper d9 defect centres in wide-gap CdSe nanoparticles: A high-frequency EPR study. phys. stat. sol. (b) 242, No. 4 (2005) / www.pss-b.com

**This work was supported by the Azerbaijan Science Foundation -Grant No. AEFMGC-2025-1(54)-20/19/4-M-19*

AZƏRBAYCAN TƏSVİRİ İNCƏSƏNƏTİNDƏ CƏFƏR CABBARLI FENOMENİ

THE PHENOMENON OF JAFAR JABBARLİ İN AZERBAİJANİ FİNE ARTS

Emil Raul oğlu Ağayev

Teacher of the subject combination commission "Art and physical education" of the Azerbaijan State Pedagogical College under the Azerbaijan State Pedagogical University

ORCID: 0000-0001-9354-0839

Xülasə. Bu məqalədə Azərbaycan təsviri incəsənətində Cəfər Cabbarlı fenomeni araşdırılır və görkəmli dramaturqun obrazının qrafika, rəngkarlıq və heykəltaraşlıq sahələrində necə formalaşdırıldığı təhlil olunur. Məqalədə xalqın mədəni inkişafında ziyalıların rolunun əhəmiyyəti vurğulanır və təsviri sənətin tarixi şəxsiyyətlərin xatirəsinin yaşadılmasında mühüm vasitə olduğu göstərilir.

Araşdırmada Cəfər Cabbarlının müxtəlif rəssam və heykəltaraşlar tərəfindən yaradılmış obrazları üzərində dayanılır, hər bir sənət növünün onun xarakterini və daxili aləmini fərqli bədii vasitələrlə ifadə etdiyi göstərilir. Qrafik əsərlərdə xəttin ifadəliliyi, işıq–kölgə kontrastları və mimika vasitəsilə dramaturqun düşüncəli və həssas təbiəti ön plana çəkilir. Rəngkarlıqda Cabbarlı daha çox yaradıcı mühitdə, yeni əsər üzərində işləyən ziyalı kimi təqdim olunur və bu, onun intellektual dinamizmini nümayiş etdirir. Heykəltaraşlıqda isə dramaturqun obrazı monumental həll olunaraq onun Azərbaycan mədəniyyətindəki əbədi yerini simvolizə edir.

Məqalədə ikonoqrafik təhlil metodu tətbiq olunaraq Cabbarlı obrazının təsvirində istifadə edilən ümumi motivlər, jestlər və kompozisiya quruluşları araşdırılır. Həmçinin dövlət səviyyəsində həyata keçirilən tədbirlərin və yubiley sərəncamlarının dramaturqun irsinin təbliğində mühüm rol oynadığı qeyd olunur.

Nəticə etibarilə, Cəfər Cabbarlı obrazının Azərbaycan təsviri incəsənətində mühüm və davamlı yer tutduğu, bu obrazların həm fərdi yaradıcılıq nümunəsi, həm də milli-mədəni dəyər daşıyıcısı olduğu qənaətinə gəlinir.

Açar sözlər: Azərbaycan, Cəfər Cabbarlı, təsviri incəsənət, ikonoqrafiya, obraz

Abstract. This study explores the phenomenon of Cəfər Cabbarlı in Azerbaijani fine arts, examining how the image of the prominent playwright has been interpreted and represented by artists working in graphics, painting, and sculpture. Emphasizing the inseparable connection between cultural development and intellectual figures, the article highlights the

role of visual art in preserving the memory of national personalities and transmitting their legacy to future generations.

The research focuses on key artistic works that portray Cabbarlı through diverse stylistic and technical approaches, revealing how each medium contributes to shaping his artistic and symbolic image. In graphic art, particular attention is paid to expressive line, light–shadow contrasts, and emotional intensity that convey the playwright's inner world and social concerns. In painting, Cabbarlı is often depicted within narrative compositions that emphasize his creative environment, intellectual dynamism, and engagement with contemporary cultural life. Sculpture, meanwhile, presents Cabbarlı in monumental and relief forms, underlining his enduring significance and his firm place in national cultural memory.

The article applies an iconographic approach to analyze these representations, demonstrating how recurring visual motifs, gestures, and compositional structures contribute to a coherent yet multifaceted image of Cabbarlı. The study also notes the importance of state support and commemorative initiatives in reinforcing public awareness of the playwright's legacy.

Overall, the research concludes that the image of Cəfər Cabbarlı occupies a significant and stable position in Azerbaijani visual arts. His artistic portrayals not only reflect individual creative interpretations but also serve as cultural symbols, reinforcing national identity and honoring one of Azerbaijan's most influential literary figures.

Keywords: Azerbaijan, Jafar Jabbarli, fine arts, iconography, image

Giriş.Hər bir xalqın mədəni inkişafında ziyalıların rolu danılmazdır. Belə şəxsiyyətlərin tarixdə qalaraq, gələcək nəsillərə ötürülməsi üçün təsviri incəsənət üzrə sənətkarlarımız tərəfindən yeni-yeni əsərlər işlənilmişdir. Belə obrazlardan biri də dramaturq Cəfər Cabbarlıdır.

Qrafika. Əməkdar rəssam Ələkbər Rzaquliyev yaradıcılığında Cəfər Cabbarlı portretlərinə geniş yer ayırmışdır. 1961-ci ildə təsvir etdiyi kompozisiyada ağ-qara ştrixlərlə Bakının ümumi mənzərəsi canlandırılmışdır. Mərkəzdə isə Cəfər Cabbarlı yeni əsərini qədim şəhərin memarlığı qarşısında yazarkən təsvir edilmişdir.Mimika və jestlər, daxili aləmin ifadəliliyi obraz üçün xarakterikdir. Elə həmin ildə linoqravüra üzərində əməkdar rəssam dramaturqa həsr edilən yeni portret üzərində işləyir. Obrazın üzündəki qəmginlik, tamaşaçıya baxan lirik baxışları, sanki həmin dövrdə baş verən haqsızlıqlara işarədir. 1961-ci ildə "Cəfər Cabbarlı öz əsərinə baxır" kompozisiyasında teatr səhnəsində oynanılan "Sevil" dramının müəllifi tərəfindən baxılması işıq-kölgə vasitəsilə əks etdirilmişdir. Ələkbər Rzaquliyev ikinci qızının adını C.Cabbarlının "Sevil" dramının qorxmaz inqilabçı qəhrəmanının şərəfinə qoyur. Rəssam "Sevil" tamaşasının geyim eskizlərinin də hazırlanmasında iştirak etmişdir.

Rəngkarlıq. Azərbaycan rəngkarlığında Sadıq Şərifzadə tərəfindən 1980-ci ildə işlənilən üç incəsənət xadimi-C.Cabbarlı, İ.Hidayətzadə və A.M.Şərifzadənin yeni əsər üzərində işləyərkən süjetli kompozisiya kimi tamaşaçının gözü qarşısında canlandırılmışdır. (İll 1)



İLL 1. S.Şərifzadə "C.Cabbarlı, İ.Hidayətzadə, A.M.Şərifzadə" (1980)(k, y, b)

Mikayıl Abdullayevin portret janrında işlədiyi əsərlərdən biridə "Dramaturq Cəfər Cabbarlının" obrazıdır.Kompozisiya 1943-cü ildə, yağlı boya texnikasıyla, kətan üzərində işlənilmişdir.Əsərdə təsviri sənətin bütün prinsiplərindən ustalıqla istifadə edilmişdi.Rəssam əsas diqqəti obrazın işlənilməsinə yönəltmişdi.Cəfər Cabbarlı stul üzərində əyləşərək,öz iş otağında statik şəkildə deyil,dinamik tərzdə həll edilmişdir.

Xalq rəssamı Kamil Nəcəfzadə yaradıcılığında da dramaturqun obrazı özünəməxsus şəkildə canlandırılmışdır. Arxa fonda qədim Bakı mənzərəsi və obrazın sanki öz yeni bir əsərini yazmağa hazırlaşması rəssam tərəfindən süjet kimi işlənilmişdir.Müasir Azərbaycan təsviri sənətində Arif Həsənovun "Cəfər Cabbarlı" obrazı dramaturqun daxili aləminin tamaşaçıya çatdırılması əsas ideya kimi ön plana çəkilmişdir.

Heykəltaraşlıq. Azərbaycan heykəltaraşlığında Cəfər Cabbarlı obrazı mühüm yer tutur. Nizami Gəncəvi adına Milli Azərbaycan Ədəbiyyatı muzeyinin lociya hissəsində yerləşən heykəllərdən S.Klyatskinin dramaturqun gənc, monolit obrazını da qeyd etməliyik. Bu heykəltaraş S.Klyatskinin ilk böyük işi idi.

1982-ci ildə xalq rəssamı, tanınmış heykəltaraş M.Mirqasımov tərəfindən ucaldılan dramaturqun abidəsi öz monumentallılığı ilə seçilir. İlk olaraq Nizami kinoteatrının arxa tərəfi üçün nəzərdə tutulan heykəl, sön nəticədə indiki daha izdihamlı yerdə ucaldılması məqsədə uyğun hesab edilmişdir.Heykəlin pastament hissəsində teatr maskalarından simvolik olaraq istifadə edilmişdir. Obrazın işlənilməsində materialın vurğulanması, geyimdəki xırda detallar, daxili aləmin düşüncəli ifadəliliyi heykəltaraş tərəfindən ustalıqla əks edilmişdir. Çox təəssüf olsun ki, indiki dövrdə bu heykəl ətrafdakı yeniliklərin qurbanına çevrilmişdir.

Qadın heykəltaraşımız Elmira Hüseynova yaradıcılığında C.Cabbarlı obrazı xüsusilə yer tutur. 1966-cı ildə Sumqayıt şəhərində ucaldılan heykəlin indiki vəziyyəti baxımsızdır. Heykəl abeliks formasında işlənilmişdir. Yuxarı hissədə dramaturqun qorelyef formasında işlənilən obrazı, arxa fonda kitabın səhifələri mərmər vasitəsilə əsərə bitkinlik gətirmişdir. Elmira Hüseynova bir qayda olaraq heykəlləri üçün müxtəlif materiallar seçirdi. Sənətşünas Mürsəl Nəcəfov "Rəssam və zaman" kitabında C.Cabbarlının fəxri xiyabanda qoyulmuş heykəlini

daxili dinamikasına və gərgin plastik formasına görə təsirli hesab edirdi. Onun fikrincə Elmira xanım "Cəfər Cabbarlının yazan əllərini, birdə iti baxışlarını qabarıq vermişdir"

Cəlal Qaryağdı tərəfindən C.Cabbarlının doğma yurdu Xızıda ucaldılan heykəli də xüsusilə vurğulanmalıdır. Dramaturqun adını daşıyan parkda ucaldılan heykəl C. Qaryağdı yaradıcılığının xüsusiyyətlərini özündə birləşdirir. Dağlar önündə dramaturqun heykəli müasir dövrdə heykəlin ətraf aləmlə sintez məsələsində uğurlu heykəl kimi qiymətləndirməliyik. (İll 2)





İLL 2. C.Qaryağdı "Cəfər Cabbarlı heykəli" (Xızı)

Nəticə. "Azərbaycan təsviri incəsənətində Cəfər Cabbarlı fenomeni" tezisinin nəticələri aşağıdakılardır:

1.Azərbaycan təsviri incəsənətində mühüm yer tutan dramaturqun obrazları ikonoqrafik təhlil kontekstində araşdırılmışdır

2. İlk dəfə olaraq rəssamlarımızın yaradıcılığında olan Cədər Cabbarlı obrazları araşdırılaraq bu tezisdə təhlil edilmişdir

Xalqımızın tarixi şəxsiyyətlərinə hər zaman hörmətlə yanaşan Azərbaycan Respublikasının cənab prezidenti İlham Əliyev 2019-cu ildə dramaturq Cəfər Cabbarlının 120 illiyinin qeyd olunması barəsində sərəncam imzalamışdır.

ƏDƏBİYYAT:

1.Ağayev E. "Mikayıl Abdullayev yaradıcılığında Cəfər Cabbarlı obrazı" (ikonoqrafik təhlil kontekstində), "Azərbaycan incəsənətində Cəfər Cabbarlı fenomeni" respublika elmi konfransı, AMEA, 2019, 28 mart, s 207-213.

2.Əliyev Z."XX əsr Azərbaycan heykəltaraşlığının inkişaf mərhələləri"(dərs vəsaiti), Bakı, "Elm və təhsil", 2016, 190 s

3. Əsgərova X. "Cəfər Cabbarlı heykəlinin tarixi" mühazirə

4. Xəlilov A. "Ələkbər Rzaquliyev yaradıcılığının bədii xüsusiyyətləri" dissertasiyası, Bakı, 2017

5. Sadıqov S. "Azərbaycan heykəltaraşlığında əcnəbi sənətkarlar"(dərs vəsaiti),Bakı 2017, 150 s.

SOSİAL-PSİXOLOJİ PROBLEMLƏRİN TƏHSİL SİSTEMİNƏ TƏSİRİ

Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı

Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0009-0008-6096-4537

AÇAR SÖZLƏR: sosial-psixoloji problemlər, sosiallaşma problemləri, kommunikasiya çətinlikləri, emosional gərginliklər, aqressiya, zorakılıq, sosial təcrid

Sosial-psixoloji problem anlayışı fərdin və ya qrupun sosial mühitlə qarşılıqlı münasibətində yaranan, onların davranış və psixoloji durumunu pozan müxtəlif çətinlikləri əhatə edir. Təhsil sistemi kontekstində bu problemlər həm fərdi səviyyədə (şagirdin emosional və davranış xüsusiyyətləri), həm də kollektiv səviyyədə (məktəb və ya sinif iqlimi, müəllim-valideyn münasibətləri) təzahür edir. Sosial-psixoloji problemlərin əsas növləri:

- *Adaptasiya və sosiallaşma problemləri* - təhsilalanların yeni sosial vəziyyətlərə uyğunlaşmasında çətinliklər;
- *Kommunikasiya çətinlikləri* - ünsiyyətin pozulması, empatiya və aktiv dinləmənin olmaması;
- *Stress və emosional gərginlik* – işlə, tapşırıqlarla bağlı yüklənmə, sosial müqayisə və gələcək perspektivlərlə bağlı narahatlıq;
- *Aqressiya və zorakılıq* - bullinq, mobbinq və digər zorakılıq halları;
- *Sosial təcrid və laqeydlik* - intellektual və emosional potensialın kənarda qalması, psixoloji dəstək mənbələrinin məhdudluğu.

Müasir cəmiyyətin sürətli dəyişkənliyi, sosial-psixoloji problemləri insan həyatının bütün fəaliyyət sahələrinə, o cümlədən təhsil sisteminə təsir göstərir və öz təsir tempinə uyğun təkmilləşmə tələb edir: iqtisadi qeyri-sabitlik, rəqəmsal asılılıq, ailə dəyərlərinin dəyişməsi və sosial həyatda yaranan bir sıra digər yeniliklər, mürəkkəbliklər təhsil müəssisələrinin psixoloji iqliminə, pedaqoji prosesin effektivliyinə və iştirakçıların psixoloji rifahına birbaşa təsir edir. Sosial-psixoloji problemlərin təhsil müəssisələrinə təsirinin *əsas təzahür formaları*:

✓ *Təhsilalanlara təsiri:*

- *öyrənmə motivasiyasının azalması* (sosial narahatlıqlar, emosional gərginliklər diqqət və yaddaş funksiyalarını zəiflədir, nəticədə tədris materialının mənimsənilməsi çətinləşir);

- *davranış problemləri* (sinif içində nizamsızlıq, inadkarlıq, aqressiv reaksiyalar və dərs prosesindən qaçış hallarının artması);
- *psixi sağlamlıq problemləri* (stress, depressiv əlamətlər, frustrasiya və digər psixoloji problemlər akademik uğuru məhdudlaşdırır.

✓ *Müəllimlərə təsiri:*

- *emosional yanma* (davamlı stress şəraiti müəllimlərin motivasiyasını və peşə fəaliyyətinin keyfiyyətini aşağı salır);
- *interpersonal münasibətlərin pozulması* (müəllimlər arasında əməkdaşlıq azalır, sinif idarəetməsi zəifləyir);
- *pedaqoji adaptasiyanın məhdudlaşması* (yenilikçi təlim metodlarına marağın azalması və refleksiv peşə fəaliyyətinin zəifləməsi müşahidə edilir).

✓ *Təhsil müəssisələrinin psixoloji atmosferinə təsiri:*

- *komanda ruhunun zəifləməsi* (təhsil sistemində səmimi və dəstəkləyici mühitin olmaması kollektiv fəaliyyətin səmərəliliyini azaldır);
- *artan konfliktlər* (rəqabət, mobbinq hallarını artırır);
- *təhlükəsizlik hissinin pozulması* (psixoloji təhlükəsizliyin aşağı düşməsi tədris mühitində destruktiv, deviant davranışları artırır).

Sosial-psixoloji problemlərin təhsilə təsir istiqamətləri:

- *koqnitiv funksiyalara təsiri* (emosional gərginlik diqqət, yaddaş və icraedici funksiyalara mənfi təsir göstərir);
- *motivasiya və öyrənmə marağının azalması* (sosial təzyiq və özünəinamın zəifləməsi təhsil prosesinə qarşı motivasiyanı aşağı salır, bu da ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməməsi və davamiyyət problemləri ilə nəticələnir);
- *sosial münasibətlər vasitəsilə ötürülən təzyiqlər* **(**sinif qrupları və onların qeyri-rəsmî liderliyi şagird davranışına təsir göstərərək normal tədris prosesinə mane olur);
- *pedaqoji prosesin təşkilinə neqativ təsirlər* (müəllimlərin stress və tükənməsi təlimin planlaşdırılmasına, qiymətləndirmə sistemlərinə və dərs üslubuna mənfi təsir edir)
- *məktəbdə sağlam psixoloji iqlimin pozulması* (təhlükəsiz və dəstəkləyici iqlimin olmaması şagirdlərin riskli davranışlara meyli artırır).

Təhsil müəssisələrində sosial-psixoloji problemlərin neqativ təsir səviyyəsinin azaldılması və tədris keyfiyyətinin yüksəldilməsi üçün görülən işlər aşağıdakı istiqamətlərdə qruplaşdırılır:

1. *Sistemli diaqnostik mexanizmlərin yaradılması.*

Psixoloji xidmətlərdə sistemli diaqnostik mexanizmlərin inkişafı baş verən psixoloji hadisələri bir-biri ilə əlaqəli təhlil etmək, eləcə də zehni inkişafı, vəziyyətləri, şəxsiyyət xüsusiyyətlərini

və digər aspektləri qiymətləndirmək üçün müxtəlif psixodiaqnostik metodların tətbiqini əhatə edir. Əsas mərhələlərə aşağıdakılar daxildir:

- bütün sistemli əlaqələri nəzərə alaraq hərtərəfli qiymətləndirmənin aparılması;
- müvafiq psixodiaqnostik vasitələrin (məs; anketlər, testlər, müsahibələr) seçilməsi və tətbiqi;
- sistemin komponentlərinin bir-birinə necə təsir etdiyini anlamaq üçün sistemli yanaşmadan əldə edilən məlumatların təhlili;
- diaqnoz və terapevtik planın hazırlanması.

2. *Təhsil proqramlarının yeniliklərə inteqrasiyası.*

Təhsil proqramlarının yeniliklərə (innovasiyaya) inteqrasiyası təhsilalanların innovativ bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə yönəlmiş yeni, vahid təhsil sistemi yaratmaq üçün müxtəlif fənlərin, texnologiyaların və tədris metodlarının birləşdirilməsi prosesidir. Buraya süni intellekt, virtual reallıq və qarışıq təlim kimi qabaqcıl texnologiyaların tətbiqi, eləcə də layihə əsaslı və problem əsaslı fəaliyyətlərin istifadəsi daxildir. İnnovativ proqramlar həmçinin əlavə biliklər əldə etməyə imkan verir və bu da onların rəqabət qabiliyyətini artırır: müxtəlif bilik sahələri arasındakı əlaqələri görməyə kömək edir; fundamental, tətbiqi elmi, təhsil prosesini, praktik fəaliyyətləri birləşdirərək yeni biliklərin yaradılmasını təşviq edir; əsas sahələrindən kənarda əlavə bacarıqlar əldə etmək imkanı verən əlavə təhsil proqramları kimi daha çevik tədris planlarının yaradılmasına imkan verir; təhsilalanlara ətrafdakı dünyanı daha vahid və dərindən anlamağa imkan verir.

3. *Müəllim və valideynlər üçün dəstək sistemlərinin qurulması.*

Müəllimlər və valideynlər üçün dəstək sistemlərinin qurulması iki istiqamətli yanaşma tələb edir: müəllimlərin peşəkar dəyərə, səsə və tanınmaya ehtiyacı var, valideynlərin isə təlimə, müntəzəm ünsiyyətə və məktəb həyatında iştiraka ehtiyacı var. Buna nail olmaq üçün kommunikasiya texnologiyalarını (məsələn, elektron platformalar, mesajlaşma tətbiqləri) tətbiq etmək və birgə tədbirlər (açıq qapı günləri, seminarlar, idman yarışları) təşkil etmək lazımdır.

4. *Məktəbdə psixoloji iqlimin müsbətə doğru formalaşdırılması.*

Məktəblərdə müsbət psixoloji iqlim yaratmaq üçün təhsil prosesinin bütün iştirakçıları, o cümlədən şagirdlər, müəllimlər və valideynlər arasında etimad, hörmət və əməkdaşlıq şəraiti yaratmaq lazımdır. Əsas strategiyalara ünsiyyət bacarıqlarının və empatiyanın inkişaf etdirilməsi, ortaq fəaliyyətlərin və ənənələrin təşkili, hər bir təhsilalanın fərdiliyinin dəstəklənməsi və müəllimlər tərəfindən insani və ədalətli münasibətin təmin edilməsi daxildir.

5. *Psixoloji, sosial və pedaqoji resursları birləşdirən inteqrativ yanaşmanın tətbiq edilməsi.*

Müasir təhsil və tərbiyə proseslərində inteqrativ yanaşma anlayışı fərdin inkişafına kompleks təsir göstərən mühüm prinsiplərdən biri hesab olunur. Bu yanaşma psixoloji, sosial və

pedaqoji resursların qarşılıqlı əlaqəsini təmin etməklə, şəxsiyyətin harmonik formalaşmasına xidmət edir. Psixoloji resurslar fərdin emosional sabitliyi, motivasiyası və idrak qabiliyyətlərinin inkişafını dəstəkləyir; sosial resurslar isə onun sosiallaşma, ünsiyyət və əməkdaşlıq bacarıqlarının formalaşmasına şərait yaradır. Pedaqoji resurslar bu iki istiqaməti vahid təlim-tərbiyə sistemində birləşdirərək, təlim prosesinin məqsədyönlü və sistemli təşkilinə imkan verir. Təhsil prosesinin psixoloji, sosial və pedaqoji resurslarını cəmiyyətdə baş verən dəyişiklərin tələblərinə uyğunlaşdırılması şəxsiyyətin lazımi səviyyədə inkişafı, formalaşdırılması baxımından zəruridir: bu, təhsil sistemində fərdiyyətə yönəlmiş, eyni zamanda sosial məsuliyyət daşıyan şəxsiyyətin formalaşmasına real imkan yaradır. Beləliklə, inteqrativ yanaşma təkcə müxtəlif elmi sahələrin qarşılıqlı əlaqəsini deyil, həm də müəllim, şagird və cəmiyyət münasibətlərinin bir-birini tamamlayan şəkildə qurulmasını nəzərdə tutur.

6. *Sosial medianın və rəqəmsal alətlərin mənfi təsirlərinin qarşısının alınması üçün media savadlılığının, texnologiyalardan məsuliyyətlə istifadə keyfiyyətinin artırılması.*

Müasir dövrdə sosial media və rəqəmsal texnologiyalar fərdin psixoloji inkişafına, emosional vəziyyətinə və sosial münasibətlərinə güclü təsir göstərən amillərdən birinə çevrilmişdir. İnformasiya axınının sürətlənməsi, sosial müqayisə meyllərinin artması və rəqəmsal asılılıq hallarının çoxalması gənclərin psixi rifahına mənfi təsir edir. Xüsusilə yeniyetməlik və gənclik dövrlərində sosial mediadan nəzarətsiz istifadə özünəinamın azalmasına, sosial təcridə, aqressiya və emosional tükənmə hallarına gətirib çıxara bilər. Bu mənfi təsirlərin azaldılmasının mühüm psixoloji mexanizmlərindən biri media savadlılığının inkişaf etdirilməsi və məsuliyyətli texnoloji davranışın formalaşdırılmasıdır**.** Media savadlılığı fərddə tənqidi düşünmə, informasiyanın etibarlılığını qiymətləndirmə və emosional reaksiya nəzarətini həyata keçirmə kimi psixoloji bacarıqları gücləndirir. Bu bacarıqlar insanın kognitiv və emosional özünənəzarət sisteminin formalaşmasında əsas rol oynayır. Müəllim və psixoloqların birgə fəaliyyəti nəticəsində şagird və tələbələrdə texnologiyadan məqsədyönlü və balanslı istifadə vərdişləri formalaşdırıla bilər. Bu yanaşma həm də rəqəmsal mühitdə yaranan psixoloji risklərin – informasiya yükü, kiberzorakılıq və sosial təzyiqlərin – azaldılmasına xidmət edir. Beləliklə, psixoloji baxımdan media savadlılığının artırılması yalnız informasiya ilə düzgün davranmaq deyil, həm də fərdin daxili emosional sabitliyini qorumaq, rəqəmsal mühitdə sağlam münasibətlər qurmaq və öz şəxsiyyətini pozitiv istiqamətdə formalaşdırmaq deməkdir. Bu, müasir təhsil sistemində psixoprofilaktik və tərbiyəvi işin əsas istiqamətlərindən biri kimi qiymətləndirilir.

MÜASİR RƏSSAMLARIN YARADICILIĞINDA ƏNƏNƏ VƏ YENİLİK

TRADITION AND INNOVATION IN THE WORK OF CONTEMPORARY ARTISTS

Rəsmiyyə Nəriman qızı Mahmudova

Azərbaycan Pedaqoji Universitetinin nəzdində Azərbaycan Pedaqoji Kollecinin və Azərbaycan Rəssamlıq Akademiyası nəzdində İncəsənət kollecinin müəllimi, Qabaqcıl Təhsil işçisi.

Xülasə

Müasir rəssamların yaradıcılığında ənənə və yenilik vəhdəti rəngkarlığın əsas prinsipidir. Ənənə klassik texnika, forma-həcm münasibəti və milli motivləri qoruyaraq əsərin strukturunu və estetik təsirini təmin edir. Yenilik isə qarışıq texnikalar, abstrakt və konseptual üslublar, faktura və rəngin emosional istifadəsi ilə rəngkarlığı inkişaf etdirir. Azərbaycan rəssamlarının əsərlərində, xüsusilə Səttar Bəhlulzadə və Tahir Salahov nümunələrində ənənə və yenilik arasında harmoniya müşahidə olunur. Bu vəhdət əsərlərin həm milli, həm də beynəlxalq səviyyədə aktuallığını təmin edir.

Açar sözlər: Rəngkarlıq, ənənə, yenilik, müasir rəssamlar, Azərbaycan təsviri sənəti, klassik texnika, abstrakt, konseptual üslub.

Abstract

In the work of contemporary artists, the integration of tradition and innovation is a fundamental principle of painting. Tradition preserves the structure and aesthetic impact of artworks through classical techniques, form-volume relationships, and national motifs. Innovation manifests in mixed techniques, abstract and conceptual styles, texture, and expressive use of color. In Azerbaijani artists' works, particularly Sattar Bahlulzade and Tahir Salahov, harmony between tradition and innovation is observed, ensuring the relevance of their works both nationally and internationally.

Keywords: painting, tradition, innovation, contemporary artists, Azerbaijani visual art, classical technique, abstract, conceptual.

Təsviri sənət insan mədəniyyətinin və estetik düşüncəsinin ifadəsi kimi tarix boyu cəmiyyətin inkişafını əks etdirmişdir. Rəngkarlıq isə təsviri sənətin ən çox ifadə olunan qoludur. Burada rəng, forma, kompozisiya və faktura bir-biri ilə sıx əlaqədə işləyir, həm estetik, həm də ideya baxımından dərin təsir yaradır. Müasir dövrdə rəngkarlıq həm klassik ənənələrə, həm də yenilikçi texnika və üslublara söykənir. Ənənə və yenilik arasındakı balans rəssamın

yaradıcılıq səviyyəsini, əsərin ideya və bədii dəyərini müəyyən edən əsas amillərdəndir. Bu məqalədə müasir rəssamların yaradıcılığında ənənə və yenilik vəhdəti nəzəri, texniki və bədii aspektlərdən təhlil edilir.

Ənənə təsviri sənətdə uzun tarixi inkişafın məhsulu olan estetik norma, texniki bacarıq və bədii prinsiplər sistemidir. Klassik rəngkarlıq məktəbləri rəng harmoniyası, forma-həcm əlaqəsi, perspektiv qanunları və anatomiya biliyi üzərində qurulmuşdur. Bu prinsiplərin mənimsənilməsi rəssama yalnız texniki baza deyil, həm də yaradıcı təfəkkürün formalaşması üçün zəmin yaradır. Ənənənin qorunması müasir rəssam üçün bir sıra üstünlüklər təmin edir. Klassik prinsiplər əsərin struktur və kompozisiya baxımından uyumlu olmasını təmin edir, milli ornament və motivlər isə əsərin Azərbaycan sənət məktəbinə uyğunluğunu qoruyur.

Səttar Bəhlulzadənin təbiət mənzərələrində bu vəhdət aydın görünür. Onun əsərlərində milli koloriti və formaların klassik harmoniyası qorunmaqla yeni bədii ifadə vasitələri tətbiq edilmişdir. Rəng və kompozisiyanın təsviri yalnız vizual deyil, həm də ideya və duyğu səviyyəsində təsir edir. Beləcə, ənənə yalnız qorunmur, həm də müasir kontekstdə yenidən şərh olunur.

Yenilik rəngkarlıqda yeni ideya, texnika və mövzu axtarışları ilə xarakterizə olunur. Müasir rəssam klassik texnikaları qoruyaraq onlara abstrakt, konseptual və simvolik elementlər əlavə edir. Rəng artıq yalnız vizual təsir vasitəsi deyil, ideya və emosiyanın daşıyıcısına çevrilmişdir. Müasir rəngkarlıqda qarışıq texnikaların tətbiqi, faktura eksperimentləri və mövzu genişliyi yeniliyin əsas göstəriciləridir.

Tahir Salahovun əsərlərində klassik realizm və sərt bədii ifadə sosial mövzularla birləşərək tamaşaçıda həm tanışlıq, həm də yenilik hissi yaradır. Müasir rəssamlar isə milli ornament və simvolik elementləri abstrakt yanaşmalarla birləşdirərək fərdi üslub formalaşdırırlar. Faktura, işıq-kölgə və rəng kontrastları əsərin ideya və emosional təsirini gücləndirir.

Azərbaycan rəngkarlığı ənənə və yeniliyin uğurlu sintez nümunələrini təqdim edir. XX əsr rəssamları milli vətənpərvərlik mövzularını, folklor motivlərini və tarixi obrazları klassik bədii üsullarla işləyərək müasir interpretasiya etmişlər. Səttar Bəhlulzadə milli təbiət və mənzərə motivlərini ekspressiv rəng həlli ilə təqdim etmiş, Tahir Salahov isə sosial mövzuları sərt realizm və müasir ifadə vasitələri ilə birləşdirmişdir. Müasir rəssamlar isə bu ənənəni davam etdirərək abstrakt və konseptual elementləri milli ornament və simvolika ilə birləşdirirlər. Bu sintez milli kimliyi qoruyur və Azərbaycan rəngkarlığının beynəlxalq arenada tanınmasına imkan yaradır.

Ənənə və yeniliyin vəhdəti əsərin həm texniki, həm də ideya səviyyəsində zəngin olmasını təmin edir. Ənənə əsərin struktur və kompozisiya baxımından möhkəm təməlini təşkil edir, rəng harmoniyası, forma-həcm münasibətləri və perspektiv prinsipləri əsərin vizual balansını qoruyur. Yenilik isə rəng, forma və fakturada fərqli ifadə imkanları yaradır, qarışıq texnikaların, faktura eksperimentlərinin və ekspressiv rəng həllərinin istifadəsi ilə əsərə müasir bədii dinamika gətirir. Klassik elementlər tamaşaçıya tanışlıq hissi bəxş edir, ənənəvi motiv və simvolların qorunması milli kimlik və estetik dəyərlərin ötürülməsini təmin edir. Yenilik isə qavrayışı aktivləşdirir, tamaşaçını düşünməyə və emosional reaksiya verməyə

vadar edir, abstrakt və konseptual elementlər əsərin ideya qatlarını zənginləşdirir. Beləcə, əsər yalnız vizual təsir yaratmır, həm də intellektual və emosional təcrübə verir, həm milli, həm də bəşəri kontekstdə aktuallığını qoruyur. Müasir rəngkarlıqda ən uğurlu nümunələr məhz klassik prinsiplərin müasir ifadə vasitələri ilə sintez olunmuş əsərlərdir, bu da rəssamın texniki bacarığını nümayiş etdirməklə yanaşı, əsərin estetik və ideya baxımından dərinliyini artırır, onun həm milli, həm də beynəlxalq səviyyədə tanınmasına şərait yaradır.

Rəngkarlığın bu vəhdəti həm texniki, həm də bədii baxımdan əsərin təsir gücünü xeyli artırır. Qarışıq texnikaların tətbiqi, faktura eksperimentləri, kompozisiyanın mürəkkəb strukturları və işıq-kölgə oyunları əsərin həm vizual, həm də emosional təsirini gücləndirir. Rəngin ekspressiv istifadəsi tamaşaçının duyğularına birbaşa təsir göstərir, forma və fakturanın müxtəlifliyi isə əsərin ideya qatlarını daha dərin və çoxsəviyyəli edir. Beləliklə, ənənə və yeniliyin balansı müasir rəngkarlığın əsas xarakterik xüsusiyyətinə çevrilir, əsərə həm estetik harmoniya, həm də intellektual dərinlik qazandırır.

Azərbaycan rəssamlarının əsərlərində bu vəhdət həm milli, həm də beynəlxalq səviyyədə özünü göstərir. Səttar Bəhlulzadə kimi rəssamlar milli təbiət və folklor motivlərini klassik kompozisiya və rəng harmoniyası ilə təqdim edərək əsərlərinə bədii dəyər qatmışdır. Tahir Salahov isə sosial və konseptual mövzuları sərt realizm və müasir ekspressiya vasitələri ilə birləşdirərək, ənənəvi və yenilikçi elementlərin uğurlu sintezini nümayiş etdirir. Müasir rəssamlar isə bu təcrübəni daha da inkişaf etdirərək, abstrakt, konseptual və eksperimental texnikaları milli ornament və simvolika ilə birləşdirir, beləliklə əsərlərin həm estetik, həm də ideya baxımından aktuallığı qorunur.

Bu vəhdət həm də rəssamın texniki bacarıqlarını, həmçinin bədii təfəkkürünü nümayiş etdirir, əsəri yalnız vizual olaraq cəlbedici etməklə qalmır, həm də tamaşaçının düşüncə və emosional reaksiyasını aktivləşdirir. Nəticədə Azərbaycan rəssamlarının əsərləri milli mədəniyyətin inkişafına töhfə verir və beynəlxalq rəngkarlıq arenasında öz mövqeyini möhkəmləndirir.

İstifadə olunan ədəbiyyatlar

1. Əfəndiyev R. “Azərbaycan təsviri sənəti”. 2010.

2. Mirzəzadə S. “Rəngkarlığın nəzəri əsasları”. 2012.

3. Əliyev K. “Təsviri sənətdə üslub problemləri”. 2011.

4. Məmmədov A. “Müasir rəngkarlıq və bədii axtarışlar”. 2015.

5. Quliyev F. “Azərbaycan rəngkarlığında milli ənənələr". 2013.

HEYDƏR ƏLIYEV FONDUNUN DİNİ-MƏDƏNİ İRSİN QORUNMASINDA ROLU

Aynurə Əsgərova

ADPU-nun Heydər Əliyev Mərkəzinin baş mütəxəssisi

Xülasə

Məqalədə Azərbaycanda tarixən formalaşmış tolerantlıq və multikultural dəyərlərin qorunmasında Heydər Əliyev Fondunun rolundan bəhs olunub. Fondun təşəbbüsü və dəstəyi ilə ölkə daxilində çoxsaylı məscid, kilsə və ziyarətgahların bərpa edildiyi, yeni ibadət yerlərinin inşa olunduğu bildirilir. Heydər Əliyev Fondunun fəaliyyətinin yalnız Azərbaycanla məhdudlaşmadığı, beynəlxalq əməkdaşlığı çərçivəsində dünyanın müxtəlif ölkələrində, o cümlədən Fransa, Rusiya və Vatikan ərazisində mühüm tarixi və dini abidələrin bərpasına maliyyə dəstəyi göstərdiyindən danışılır. Xüsusilə Vatikan ərazisində həyata keçirilən genişmiqyaslı bərpa işlərinin həyata keçirilməsi dünya mədəni irsinin qorunmasına mühüm töhfə kimi qiymətləndirilir. Bu layihələr Heydər Əliyev Fondunun mədəniyyətlər və dinlərarası dialoqun inkişafında rolunu nümayiş etdirir.

Açar sözlər: Heydər Əliyev Fondu, Vatikan, tolerantlıq, məscid, kilsə, bərpa, layihə, abidə, dəstək, mədəniyyətlərarası.

Özet

Makale, Haydar Aliyev Vakfı'nın Azerbaycan'da tarihsel olarak şekillenmiş hoşgörü ve çokkültürlülük değerlerinin korunmasındaki rolünü ele almaktadır. Vakfın girişimi ve desteğiyle ülke genelinde çok sayıda cami, kilise ve türbenin restore edildiği ve yeni ibadet yerlerinin inşa edildiği bildirilmektedir. Haydar Aliyev Vakfı'nın faaliyetlerinin Azerbaycan ile sınırlı olmadığı, uluslararası işbirliği çerçevesinde Fransa, Rusya ve Vatikan da dahil olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde önemli tarihi ve dini anıtların restorasyonuna mali destek sağladığı belirtilmektedir. Özellikle Vatikan'da yürütülen büyük ölçekli restorasyon çalışmaları, dünya kültürel mirasının korunmasına önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir. Bu projeler, Haydar Aliyev Vakfı'nın kültürlerarası ve dinlerarası diyaloğun geliştirilmesindeki rolünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Haydar Aliyev Vakfı, Vatikan, hoşgörü, cami, kilise, restorasyon, proje, anıt, destek, kültürlerarası.

Summary

The article discusses the role of the Heydar Aliyev Foundation in preserving the values of tolerance and multiculturalism that have historically developed in Azerbaijan. It notes that, with the initiative and support of the Foundation, numerous mosques, churches, and shrines have been restored across the country, and new places of worship have been constructed. The article emphasizes that the activities of the Heydar Aliyev Foundation are not limited to Azerbaijan; within the framework of international cooperation, the Foundation has provided financial support for the restoration of significant historical and religious monuments in various countries around the world, including France, Russia, and the Vatican. In particular, the large-scale restoration projects carried out in the Vatican are regarded as an important contribution to the preservation of world cultural heritage. These projects demonstrate the role of the Heydar Aliyev Foundation in promoting intercultural and interfaith dialogue.

Keywords: Heydar Aliyev Foundation, Vatican, tolerance, mosque, church, restoration, project, monument, support, intercultural.

Azərbaycan əsrlər boyu müxtəlif dinlərin və mədəniyyətlərin nümayəndələrinin sülh, qarşılıqlı hörmət və tolerantlıq şəraitində birgə yaşadığı məkan olmuşdur. Ölkəmizdə bu ənənələrinin qorunmasında, müxtəlif mədəniyyətlərin qarşılıqlı zənginləşməsində və xalqlararası dialoqun inkişafında Heydər Əliyev Fondunun mühüm rolu vardır. Fondun təşəbbüsü və dəstəyi ilə Azərbaycanda çoxsaylı dini abidələrin, ziyarətgahların, məscid və kilsələrin təmir-bərpası həyata keçirilmişdir. Belə ki, 2005-ci ildə Mərdəkan qəsəbəsindəki XVII əsrə aid Pir Həsən ziyarətgahında, 2006-cı ildə Binə qəsəbəsindəki Möhsün Səlim məscidində və Gəncədəki Həzrəti Zeynəb məscidində, 2007–2009-cu illərdə Buzovna qəsəbəsindəki Cümə məscidində, 2010–2013-cü illərdə Şamaxı Cümə məscidində, 2012–2013-cü illərdə Binə qəsəbəsindəki İmam Rza və Mərdəkan qəsəbəsindəki Heydər Cümə məscidlərində, 2010–2016-cı illərdə Gəncə şəhərindəki "İmamzadə" kompleksində, 2017–2018-ci illərdə isə Yasamal rayonundakı İmam Hüseyn məscidində əsaslı təmir və yenidənqurma işləri aparılmışdır. Fondun təşəbbüsü ilə Qəbələ şəhərində inşa edilən məscid 2013-cü ildə istifadəyə verilmişdir. Bundan əlavə, 2007-ci ildə Bakıdakı Müqəddəs Məryəmin Miladı kilsəsində bərpa işləri görülmüş, kilsənin tavanı bədii şüşələrlə əvəz edilmiş və fasadı yenilənmişdir. 2008-ci ilin sentyabrında Heydər Əliyev Fondu ilə Roma katolik dini icması arasında imzalanmış anlaşma memarandumu çərçivəsində Bakıdakı Müqəddəs Məryəm kilsəsinin asma tavan şüşələri dini mövzuda və klassik vitraj texnikasında işlənmiş bədii şüşələrlə əvəz edilmiş, məbədin fasadında keramik panno yerləşdirilmişdir.

Heydər Əliyev Fondunun tarixi, mədəni və dini irsin qorunmasına yönəlmiş fəaliyyəti yalnız Azərbaycanla məhdudlaşmır. Fondun beynəlxalq əməkdaşlığı çərçivəsində həyata keçirdiyi layihələrdə müxtəlif ölkələrdə yerləşən mühüm dini-mədəni abidələrin bərpası xüsusi yer tutur. 2009-cu ildə Fond Strasburq Kafedral kilsəsinin XIV əsrə aid olan beş pəncərəsini bərpa etmişdir. 1320–1340-cı illərə aid olan bu vitraj şüşələrinin üzərində Müqəddəs Məryəmin və İsa peyğəmbərin həyatından səhnələr təsvir olunmuşdur. 2011–2012-ci illərdə Heydər Əliyev

Fondu Fransanın müxtəlif regionlarında olan 20-dək kilsənin bərpasına maliyyə dəstəyi göstərmişdir.

2013-cü ildə Fondun dəstəyi ilə Rusiya Federasiyasının Həştərxan şəhərində Müqəddəs Vladimir kilsəsinin qarşısındakı meydanda Knyaz Vladimirin abidəsi ucaldılmışdır. Bu monumentin ucaldılması Rusiyada xristianlığın qəbul edilməsinin 1025 illiyinə və Həştərxanın təməlinin qoyulmasının 455 illiyinə həsr edilmişdir.

Heydər Əliyev Fondunun dəstəyi ilə Vatikanda mühüm tarixi və dini əhəmiyyətə malik abidələr də bərpa edilmişdir. 2012-ci il iyunun 22-də Romada Heydər Əliyev Fondu ilə Müqəddəs Taxt-Tac arasında imzalanmış "Roma katakombalarının bərpasına dair ikitərəfli saziş" çərçivəsində Müqəddəs Marçellino və Pietro katakombalarında bərpa işləri həyata keçirilmiş, abidələrin açılışı isə 2016-cı ilin fevral ayında baş tutmuşdur.

Fondun dəstəyi ilə Müqəddəs Sebastian Bazilikasında yerləşən katakombalarda bərpa işlərinə 2016-cı ildə başlanılmış, 2018-ci il sentyabrın 26-da isə onların açılış mərasimi keçirilmişdir. Bərpa işləri çərçivəsində Müqəddəs Sebastian Bazilikasında muzey yaradılmış, sarkofaqlar bərpa edilmişdir. Hazırda muzeydə Fondun dəstəyi ilə bərpa olunan 150 sarkofaq və onların fraqmentlərindən ibarət eksponatlar nümayiş etdirilir. Dörd mərtəbədən ibarət yeraltı katakombada eramızın IV əsrinə aid sarkofaqlar və barelyeflər yerləşir. İncildən səhnələrin yer aldığı barelyef erkən xristianlıq dövrünün mühüm abidələrindən hesab olunur.

2019-cu il fevralın 28-də Fond ilə Müqəddəs Pyotr Bazilikası arasında imzalanmış müqavilə çərçivəsində kilsədə yerləşən "Roma Papası I Leo ilə Hun imperatoru Atillanın görüşü" adlı barelyefin, həmçinin bazilikanın nekropolunda yerləşən "Tullius Zetus" məqbərəsinin bərpası həyata keçirilmişdir. Müqəddəs Pyotr Bazilikası dünyanın ən böyük kilsəsi olmaqla yanaşı, katolik dünyasının əsas dini mərkəzlərindən hesab edilir və Vatikandakı dörd Papa bazilikasından biridir. Memarlıq baxımından bəşəriyyətin ən möhtəşəm abidələrindən sayılan bu kilsənin əsası IV əsrdə qoyulsa da, mövcud bina XVI-XVII əsrləri təmsil edir.

Müqəddəs Pyotr Bazilikasından sonra Vatikanın ikinci ən böyük kilsəsi olan Müqəddəs Pavel Bazilikası 1980-ci ildə YUNESKO-nun Ümumdünya İrs Siyahısına daxil edilmşdir. Müqəddəs Həvari Pavelin dəfn olunduğu yer üzərində inşa edilən bu kilsə Roma Katolik Kilsəsinin ən müqəddəs və tarixi məkanlarından biri hesab olunur. Bazilikanın daxili hissəsində I Pyotrdan başlayaraq indiyədək bütün papaların mozaika portretləri yerləşdirilmişdir. Vatikanın mərkəzindəki gur mühitdən kənarda yerləşməsi bazilikaya xüsusi sakitlik və dərin ruhani ab-hava bəxş edir. 2024-cü il sentyabrın 11-də 25 ildən bir təşkil olunan və Müqəddəs Taxt-Tac tərəfindən qeyd edilən "Yubiley İli" çərçivəsində Vatikan Şəhər Dövlətinin Qubernatorluğu ilə Heydər Əliyev Fondu arasında Müqəddəs Pavel Bazilikasının mərmər örtüklərinin və dekorativ elementlərinin təhlükəsizliyinin təmin olunmasını və təmirini nəzərdə tutan sənəd imzalannmışdır.

Heydər Əliyev Fondu ilə Müqəddəs Taxt-Tacın Müqəddəs Arxeologiya üzrə Pontifik Komissiyası arasında 2021-ci il martın 4-də Müqəddəs Komodilya katakombalarının bərpasına dair imzalanmış əməkdaşlıq müqaviləsi çərçivəsində indiyədək ictimaiyyət üçün bağlı olan Komodilya katakombaları bərpa edilərək 2025-ci il oktyabrın 16-da açılış mərasimi

keçirilmiş və ziyarətçilərin istifadəsinə verilmişdir. XVIII əsrdə aşkar edilən bu katakombalarda ilkin elmi tədqiqatlara 1900-cü ildən başlanılmışdır. Erkən xristianlıq dövrünə aid ilk artefaktların mövcud olduğu katakomba Felisio və Adauktus adlı xristian əzabkeşlərinin dəfn olunduğu məkan kimi də tanınır və orta əsrlərdə möminlərin ziyarətgahı olmuşdur. Katakombada ilk xristian əzabkeşi San Stefano, İsa peyğəmbərin həvari Pietroya Cənnətin açarlarını təqdim etməsi və digər mövzuları əks etdirən freskalar müstəsna dini və tarixi əhəmiyyət daşıyır. XX əsrin 50-ci illərində bu ərazidə yaşayış binalarının inşası katakombanın statikasına mənfi təsir göstərmişdir. Heydər Əliyev Fondunun göstərdiyi dəstək katakombanın böyük arxeoloji dəyərə malik olan bu hissəsini uçmaq təhlükəsindən qorumuşdur. Bərpa prosesində müasir metod və texnologiyalar tətbiq edilmiş, işçilərin sağlamlığı üçün təhlükəsiz və ekoloji cəhətdən təmiz materiallardan istifadə olunmuşdur. Möhkəmləndirmə işlərində nanotexnologiyadan, boyalı səthlərin emalı üçün lazer texnologiyasından istifadə olunmuş, bütün materiallar yeraltı mühitlə uyğunluq nəzərə alınmaqla seçilmişdir.

Heydər Əliyev Fondu Vatikanda genişmiqyaslı bərpa layihələrini maliyyələşdirməklə dünya mədəni irsinin qorunmasına mühüm töhfə verir. Bu təşəbbüslər Müqəddəs Taxt-Tac tərəfindən səmərəli əməkdaşlığın və mədəniyyətlərarası əlaqələrin möhkəmləndirilməsinin uğurlu nümunəsi kimi yüksək qiymətləndirilir. Fondun dəstəyi ilə həyata keçirilən layihələr yalnız tarixi-mədəni irsin qorunmasına deyil, eyni zamanda mədəniyyətlər və dinlərarası dialoqun inkişafına da xidmət edir.

İstifadə olunmuş mənbə:

1. Heydər Əliyev Fondu. Kitab-albom, Bakı 2019, 468 səh.
2. https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/139/806/Strasburq-Kafedral-kils%C9%99si
3. https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/93/2986/H%C9%99%C5%9Ft%C9%99rxanda-Knyaz-Vladimirin-abid%C9%99si-
4. https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/139/3349/M%C3%BCq%C9%99dd%C9%99s-Mar%C3%A7ellinio-v%C9%99-Pietro-katakombalar%C4%B1
5. https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/119/5048/Mehriban-%C6%8Fliyevan%C4%B1n-t%C9%99%C5%9F%C9%99bb%C3%BCs%C3%BC-il%C9%99-Heyd%C9%99r-%C6%8Fliyev-Fondu-Vatikanda-d%C3%BCnya-v%C9%99-dini-irsinin-qorunmas%C4%B1na-yeni-t%C3%B6hf%C9%99sini-verir
6. https://www.azerbaijan-news.az/az/posts/detail/heyder-eliyev-fondunun-vatikanda-ve-romada-icra-etdiyi-layiheler-dinlerarasi-dialoqun-qurulmasina-oz-tohfesini-verir-1642772594
7. https://sia.az/az/news/politics/1292461.html

AZƏRBAYCAN VƏ FRANSA ARASINDA MƏDƏNI DIALOQUN TƏSVIRI SƏNƏTDƏ ƏKSI

MULTICULTURAL DIALOGUE BETWEEN AZERBAIJAN AND FRANCE IN FINE ARTS

Emil Raul oğlu Ağayev

Teacher of the subject combination commission "Art and physical education" of the Azerbaijan State Pedagogical College under the Azerbaijan State Pedagogical University

ORCID NO: 0000-0001-9354-0839

Xülasə. Məqalədə Azərbaycan və Fransa arasında mövcud olan multikultural münasibətlərin təsviri sənətdə əksi araşdırılır. İncəsənətin xalqları bir-birinə yaxınlaşdıran mühüm vasitə olduğu vurğulanır və bu baxımdan Azərbaycan-Fransa mədəni əlaqələrinin tarixən sənət müstəvisində geniş şəkildə ifadə olunduğu qeyd edilir. Xüsusilə Heydər Əliyev Fondunun prezidenti Mehriban Əliyevanın təşəbbüsləri nəticəsində Parisdə təşkil olunan layihələr vasitəsilə Azərbaycan incəsənətinin beynəlxalq aləmdə tanıdılması ön plana çəkilir.

Azərbaycan təsviri sənətində Paris və ümumilikdə Fransa mövzusu bir çox görkəmli rəssamın yaradıcılığında mühüm yer tutur. Mikayıl Abdullayev, Altay Hacıyev, Asif Azərelli kimi sənətkarlar Şərq və Qərb mədəniyyətlərini multikulturalizm kontekstində birləşdirən əsərlər yaratmışlar. Toğrul Nərimanbəyovun "Paris xatirələri" əsərində Fransanın tanınmış şəxsiyyətləri nağılvari rənglər aləmində təqdim olunur və bu, rəssamın Parisə olan sevgisini əks etdirir.

Tahir Salahovun yaradıcılığında Paris ikonoqrafiyası xüsusi yer tutur. Onun "Eyfel qülləsi", "Payızda Paris" və "Həmişə Eyfel qülləsi ilə" əsərlərində şəhərin həm real, həm də simvolik obrazı yaradılmışdır. Nəcəfqulu İsmayılov, Səlhab Məmmədov və Xalidə Səfərova kimi rəssamların əsərlərində isə Paris, Marsel və digər şəhərlər impressionist və avanqard üslubda təsvir edilmişdir.

Nəticə olaraq, Azərbaycan-Fransa multikultural əlaqələri təsviri sənətdə davamlı şəkildə inkişaf edir və gələcəkdə yeni yaradıcılıq nümunələrinin yaranmasına zəmin yaradır.

Açar sözlər: Azərbaycan, Fransa, təsviri incəsənət, multikulturalizm, incəsənət

Abstract. The article examines the reflection of multicultural relations between Azerbaijan and France in the field of fine arts. It emphasizes that art serves as an important means of bringing nations closer together and highlights that Azerbaijani-French cultural relations

have long found expression in artistic creativity. Special attention is given to the initiatives of Mehriban Aliyeva, President of the Heydar Aliyev Foundation, whose projects in Paris have introduced Azerbaijani art to international audiences and strengthened cultural dialogue between the two countries.

The theme of France, and particularly Paris, occupies a significant place in the works of many Azerbaijani artists. Painters such as Mikayil Abdullayev, Altay Hajiyev, and Asif Azerelli presented Eastern and Western cultures within the context of multicultural traditions. The influence of Impressionism, which originated in France, can be seen in the depiction of cityscapes, streets, and urban views by Azerbaijani artists.

People's Artist Togrul Narimanbeyov's painting *Paris Memories* presents prominent French figures in a fairy-tale-like world of color, reflecting the artist's deep affection for the city where he spent much of his life. Paris also plays an important role in the works of People's Artist Tahir Salahov, whose paintings such as *Eiffel Tower*, *Paris in Autumn*, and *Always with the Eiffel Tower* combine realistic and symbolic imagery. In addition, artists like Najafgulu Ismayilov, Selhab Mammadov, and Khalida Safarova portrayed Paris and Marseille using Impressionist and avant-garde approaches.

In conclusion, multicultural values form the foundation of the friendly relations between Azerbaijan and France, and their continued development will contribute to the creation of new artistic works in the future.

Keywords: Azerbaijan, France, fine arts, multiculturalism, art

İncəsənət xalqları bir-birinə yaxınlaşdıraraq, multikultural münasibətlərin inkişaf etməsinə təsir göstərir. Ənənə və tarixilik əsas prinsip kimi inkişaf dinamikasını da sürətləndirir. Azərbaycan-Fransa xalqları arasında olan dostluq münasibətləri daima incəsənətimizdə öz əksini tapmışdır. Heydər Əliyev fondunun prezidenti Mehriban Əliyeva hər iki dövlət arasında beynəlxalq mədəni əlaqələrin hərtərəfli inkişaf etməsi üçün, layihələri ilə Paris tamaşaçılarını ölkəmizin incəsənəti ilə tanış edir. Təsviri sənət tariximizə diqqət yetirsək, tanınmış rəssamlarımızın xarici ölkələrə ezamiyyətə getdikləri şəhərlər arasında ən mühüm yeri tarixi Paris şəhəri tuturdu. Aleksandr Düma və Xurşudbanu Nətəvan arasında Qarabağda oynanılan şahmat oyununu Mikayıl Abdullayev, Altay Hacıyev, Asif Azərelli kimi rəssamlar şərq və qərb mədəniyyətlərini multikulturalizm ənənələri kontekstində təqdim etmişlər.

Azərbaycanlı rəssamların yaradıcılığında Fransa mövzusu dünyanın mədəniyyət paytaxtında əsası qoyulmuş, impressionizm cərəyanının təsvir prinsiplərinə əsaslanaraq, ökənin şəhərləri, küçələri, vedutası canlandırılmışdır.Xalq rəssamı Toğrul Nərimanbəyovun

“Paris xatirələri” (1988) əsərində nağılvari ranglər aləmində Fransanın görkəmli şəxsiyyətlərinin obrazlarını görə bilərik. Bu isə təsadüf deyildir, ömrünün çox hissəsini Parisdə yaşayan sənətkar bu əsərdəki fikirləri də yaşadığı şəhərə olan sevgisinin təzahürüdür.

“Sərt üslub” ilə məşhurlaşaraq, müstəqil bir cərəyan yaradaraq, davamçılarını yetişdirən xalq rəssamı Tahir Salahov yaradıcılığında Paris ikonoqrafik süjetləri mühüm yer tutur. Fransanın şəhərlərində rəssamın müxtəlif illərdə sərgiləri keçirilmişdir. “Eyfel qülləsi” (1964) əsərində memarlıq abidəsini şeytan obrazında qırmızı rəngin əhatəsində təqdim etmişdir. Buna səbəb isə qüllədən insanların tez-tez intihar etməsidir. “Payızda Paris” (2007) əsərinə diqqət yetirsək şəhərin ümumi mənzərəsi ön plana çıxarılmışdır. Payızın həyəcanlı, sevgi paytaxtına gətirdiyi abu-hava yağışlı küçələr rəssamı ənənəvi “sərt üslub”dan uzaqlaşdırır. Öz xəyallarına səyahət edən sənətkar buludları xalça motivləri ilə əvəzləmişdir. Otağın pəncərəsindən açılan mənzərədə canlandırılan əsərdə “Həmişə Eyfel qülləsi ilə” (2007) adlandırılmışdır.

Nəcəfqulu İsmayılov “Notr-Dam cənubundan” (1961), “Böyük opera. Paris” (1961) əsərlərində Parisin möhtəşəmliyi, tarixiliyi mühüm yer tutur.



İLL 1. Nəcəfqulu İsmayılov “Böyük opera. Paris” (1961) (karton, yağlı boya)

Fransanın ən iri dəniz limanı Marselin təsviri xalq rəssamı Səlhab Məmmədov əsərində əsas diqqət mərkəzindədir. Primitivizm və avanqard istiqamətlərin üstünlük təşkil etdiyi

kompozisiyada, qırmızı, mavi rənglərin əsəri iki hissəyə bölməsi, panoramlı perspektivin seçilməsi prinsip-ənənə sintezisini ön plana çıxarır.

Azərbaycanın istedadlı qadın rəssamı Xalidə Səfərovanın "Marsel. İf qəsri" (1985), "Sakit guşə. Paris" (1985), "Parisdə axşam" (1985), "Monmartr bulvarı" (1985), "Sena sahili" (1998) , "Zəfər Tağı. Paris" (1995) kimi Fransaya həsr etdiyi silsilə əsərlərində impressionist ənənələrinə müraciət etmişdir.



İLL 2. Səlhab Məmmədov "Marselin kənarında" (1989) (kətan, yağlı boya)

Azərbaycan-Fransa xalqları arasında multikultural dəyərlər əsasında qurulan dostluq münasibəti müasir mərhələdə daha da inkişaf edərək, incəsənətimizdə yeni-yeni əsərlərin yaranmasına gətirib çıxaracaqdır.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Ağayev E. "Xalidə Səfərova yaradıcılığında Paris mövzusu (ikonoqrafik təhlil kontekstində)","Elmi iş. Humanitar elmlər üzrə aylıq beynəlxalq elmi jurnal",2018 №1, s118-119
2.Əsədova X. "Xalidə Səfərova yaradıcılığı", Bakı Şərq-qərb 2013, 104 s
3. Müzəffərli D. "Multikulturalizm və tolerantlıq diyarı Azərbaycan", Bakı 2016, 119 s

MÜASIR AZƏRBAYCAN CƏMIYYƏTINDƏ SOSIAL-MƏDƏNI DƏYIŞIKLIKLƏR VƏ TƏHSIL

MODERN AZERBAYCAN TOPLUMUNDA SOSYAL VE KÜLTÜREL DEĞIŞIMLER ILE EĞITIM

Fidan Ali Mamedova

PHD in Pedagogics, Doctorate Student

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Azerbaijan

OrcId ID: 0009-0002-4935-0645

Xülasə

Məqalədə müasir Azərbaycan cəmiyyətində sosial-mədəni dəyişikliklərin təhsil sisteminə təsiri nəzəri və metodoloji aspektdən təhlil edilir. Sosial-mədəni transformasiya anlayışı cəmiyyətin strukturunda, dəyərlər sistemində və sosial institutlarında baş verən dəyişikliklər kontekstində şərh olunur, klassik və müasir sosioloji nəzəriyyələr (modernləşmə, qloballaşma, postmodern yanaşmalar) əsasında izah edilir. Araşdırmada postsovet transformasiya modelinin Azərbaycan cəmiyyətinin sosial-mədəni inkişafına təsiri və bu proseslərin təhsil sahəsində islahatların aparılmasını zəruri etməsi əsaslandırılır. Təhsilin sosial institut kimi funksiyaları, onun sosiallaşma, mədəni irsin ötürülməsi və insan kapitalının formalaşdırılmasında rolu vurğulanır. Nəticə olaraq, sosial-mədəni transformasiya proseslərinin təhsilin məzmunu, metodları və idarəetmə mexanizmlərində kompleks yeniləşmələr tələb etdiyi və təhsilin müasir cəmiyyətin davamlı inkişafının əsas determinantlarından biri olduğu qənaətinə gəlinir.

Açar sözlər: sosial-mədəni transformasiya, təhsil, qloballaşma, modernləşmə, insan kapitalı, sosial institut, Azərbaycan cəmiyyəti.

Özet

Makalede, modern Azerbaycan toplumunda sosyo-kültürel değişimlerin eğitim sistemi üzerindeki etkisi kuramsal ve metodolojik açıdan incelenmektedir. Sosyo-kültürel dönüşüm kavramı, toplumun yapısında, değer sisteminde ve sosyal kurumlarında meydana gelen değişimler bağlamında ele alınmakta; modernleşme, küreselleşme ve postmodern yaklaşımlar gibi klasik ve çağdaş sosyolojik teoriler temelinde açıklanmaktadır.

Araştırmada, post-Sovyet dönüşüm modelinin Azerbaycan toplumunun sosyo-kültürel gelişimine etkisi ve bu süreçlerin eğitim alanında reformların gerçekleştirilmesini zorunlu kılması gerekçelendirilmektedir. Eğitimin bir sosyal kurum olarak işlevleri, özellikle sosyalleşme, kültürel mirasın aktarılması ve insan sermayesinin oluşturulmasındaki rolü vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, sosyo-kültürel dönüşüm süreçlerinin eğitimin içeriğinde, yöntemlerinde ve yönetim mekanizmalarında kapsamlı yenilenmeleri gerektirdiği ve eğitimin modern toplumun sürdürülebilir kalkınmasının temel belirleyicilerinden biri olduğu sonucuna varılmaktadır.

Anahtar kelimeler: sosyo-kültürel dönüşüm, eğitim, küreselleşme, modernleşme, insan sermayesi, sosyal kurum, Azerbaycan toplumu.

Abstract

This article analyzes the impact of socio-cultural changes in modern Azerbaijani society on the education system from theoretical and methodological perspectives. The concept of socio-cultural transformation is interpreted in the context of changes in social structures, value systems, and social institutions, based on classical and contemporary sociological theories such as modernization, globalization, and postmodern approaches. The study examines the influence of the post-Soviet transformation model on the socio-cultural development of Azerbaijani society and substantiates the necessity of educational reforms in this context. The functions of education as a social institution, including socialization, transmission of cultural heritage, and the formation of human capital, are emphasized. The research concludes that socio-cultural transformation processes require comprehensive renewal of educational content, methods, and governance mechanisms, and that education is one of the key determinants of sustainable development in modern society.

Keywords: socio-cultural transformation, education, globalization, modernization, human capital, social institution, Azerbaijani society.

Giriş

1. Sosial-mədəni transformasiya anlayışı və nəzəri yanaşmalar

Sosial-mədəni transformasiya cəmiyyətin strukturunda, dəyərlər sistemində, sosial institutlarında və mədəni praktikalarında baş verən kompleks dəyişiklikləri ifadə edən anlayışdır. Sosial dəyişmə nəzəriyyəsinə görə, modernləşmə və qloballaşma prosesləri cəmiyyətin bütün alt sistemlərinə, o cümlədən təhsil sisteminə təsir göstərir (Parsons, 1951; Giddens, 1990).

Azərbaycanın müstəqillikdən sonrakı dövrü postsovet transformasiya modeli çərçivəsində qiymətləndirilir və bu mərhələdə təhsil sistemi ideoloji, institusional və məzmun baxımından yenidən qurulmuşdur. Keçid dövrlərində təhsil yalnız sosial institut deyil, həm də sosial dəyişmənin katalizatoru kimi çıxış edir (Toffler, 1980).

Qloballaşma beynəlxalq əmək bölgüsünün genişlənməsi, informasiya və bilik mübadiləsinin sürətlənməsi ilə xarakterizə olunur. İnformasiya cəmiyyəti konsepsiyasına görə, bilik əsas istehsal resursuna çevrilir və təhsil insan kapitalının formalaşmasında əsas mexanizm kimi çıxış edir (Castells, 2000).

Müasir Azərbaycan təhsil sistemində kurikulum islahatları, kompetensiya əsaslı təlim modeli və rəqəmsal təhsil platformalarının tətbiqi qloballaşma çağırışlarına cavab olaraq həyata keçirilir. Kompetensiya yanaşması (competency-based education) şagird və tələbələrdə yalnız bilik deyil, həm də praktik bacarıqların, tənqidi düşünmənin və problem həll etmə qabiliyyətinin formalaşdırılmasını nəzərdə tutur (UNESCO, 2015).

Sosioloji nəzəriyyəyə görə, təhsil sosial institut kimi aşağıdakı əsas funksiyaları yerinə yetirir:

1. sosiallaşma;
2. mədəni irsin ötürülməsi;
3. sosial seleksiya və mobillik;
4. iqtisadi sistem üçün kadr hazırlığı (Durkheim, 1956).

Azərbaycan cəmiyyətində təhsil milli identikliyin qorunması, vətəndaşlıq şüurunun formalaşdırılması və multikultural dəyərlərin aşılanmasında mühüm rol oynayır. Dövlət siyasətində multikulturalizm və tolerantlıq ideologiyasının mövcudluğu təhsil məzmununda da əks olunmalı və pedaqoji prosesin əsas komponentlərindən biri kimi çıxış etməlidir. Sosial-mədəni transformasiya ailə institutunun, gənclərin sosial davranış modellərinin və dəyərlər sisteminin dəyişməsinə səbəb olmuşdur. Postmodern cəmiyyət nəzəriyyəsinə görə, fərdilik, seçicilik və identiklik müxtəlifliyi müasir gənclərin dünyagörüşündə əsas xüsusiyyətlərdəndir (Bauman, 2001).

Bu kontekstdə təhsil sistemi aşağıdakı pedaqoji prioritetləri təmin etməlidir:

- tənqidi və reflektiv düşünmənin inkişafı;
- media və informasiya savadlılığının formalaşdırılması;
- sosial və emosional kompetensiyaların inkişafı;
- inklüziv və fərdiləşdirilmiş təlim mühitinin yaradılması.

Humanist pedaqogika konsepsiyası (Rogers, Maslow) fərdin özünüreallaşdırmasını, yaradıcı potensialının inkişafını və demokratik pedaqoji münasibətləri əsas prinsip kimi qəbul edir.

İnsan kapitalı nəzəriyyəsinə görə, təhsil iqtisadi inkişafın əsas determinantıdır və əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsində həlledici rol oynayır (Becker, 1964). Müasir bilik

iqtisadiyyatında təhsil innovasiya potensialının və texnoloji inkişafın əsas mənbəyidir. Azərbaycan Respublikasında insan kapitalının inkişafı dövlət strategiyalarında prioritet istiqamət kimi müəyyən edilmişdir. Peşə təhsilinin modernləşdirilməsi, ali təhsildə beynəlxalq inteqrasiya və STEM təhsilinin inkişafı iqtisadiyyatın rəqabət qabiliyyətinin yüksəldilməsinə yönəlmişdir. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasında təhsil hüququ fundamental insan hüquqlarından biri kimi təsbit edilmişdir. Konstitusiyaya edilən dəyişikliklərdə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, dövlətin təhsil sahəsində məsuliyyətinin gücləndirilməsi və təhsil sisteminin beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırılması əsas prinsip kimi vurğulanır . Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu və digər normativ sənədlər təhsil siyasətinin əsas istiqamətlərini, inklüzivlik, həyatboyu təhsil (lifelong learning) və akademik azadlıq kimi prinsipləri müəyyən edir.

Nəticə

Beləliklə, müasir Azərbaycan cəmiyyətində sosial-mədəni dəyişikliklər təhsil sisteminin strukturunda və funksional rolunda fundamental transformasiyalara səbəb olmuşdur. Təhsil yalnız bilik ötürən institut deyil, həm də sosial dəyişmənin, mədəni davamlılığın və insan kapitalının formalaşdırılmasının əsas mexanizmi kimi çıxış edir. Qloballaşma, informasiya cəmiyyəti və postmodern sosial mühit şəraitində təhsilin humanist, kompetensiya əsaslı və innovativ modellər üzrə inkişafı Azərbaycan cəmiyyətinin davamlı inkişafının əsas şərtlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir.

İstifadə olunan ədəbiyyat (nümunə mənbələr)

1. Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
2. Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
3. Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.
4. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
5. Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
6. Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
7. Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
8. UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*.
9. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası.
10. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, Bakı.

QLOBALLAŞMA PROSESİNDƏ MƏDƏNİ ƏLAQƏLƏRİN TRANSFORMASİYASI

İsmayılov Şahismayıl Namaz oğlu

Azərbaycan Dillər Universiteti, Slavyan Universiteti, Azərbaycan Universiteti, tarix üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7441-3575

XÜLASƏ

Müasir beynəlxalq münasibətlər sistemində mədəni əlaqələr getdikcə daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Ənənəvi olaraq beynəlxalq münasibətlər siyasi, hərbi və iqtisadi amillər üzərində qurulsa da, XXI əsrdə mədəni faktor bu sistemin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilmişdir. Mədəni əlaqələr xalqlar arasında qarşılıqlı anlaşma və etimadın formalaşmasında mühüm rol oynayır. Dövlətlərarası münasibətlərin davamlılığı təkcə rəsmi müqavilələrə deyil, həm də mədəni yaxınlığa əsaslanır. Mədəniyyət insanların dünyanı dərk etmə formasını müəyyənləşdirir və bu baxımdan beynəlxalq münasibətlərdə davranış modellərinə təsir göstərir. Qloballaşma prosesi mədəni əlaqələrin miqyasını genişləndirmiş, onları daha dinamik və çoxşaxəli etmişdir. İnformasiya texnologiyalarının inkişafı mədəni dəyərlərin sürətlə yayılmasına şərait yaratmışdır. Bu proses mədəniyyətlərarası dialoqu gücləndirməklə yanaşı, yeni çağırışlar da meydana çıxarmışdır. Mədəni əlaqələr beynəlxalq münaqişələrin yumşaldılmasında vasitəçi rolunu oynaya bilir. Dövlətlər mədəniyyət vasitəsilə öz beynəlxalq imiclərini formalaşdırırlar. Bu isə "yumşaq güc" anlayışının aktuallaşmasına səbəb olmuşdur. Mədəni diplomatiya siyasi təzyiq üsullarına alternativ kimi çıxış edir. Beynəlxalq təşkilatlar mədəni əlaqələrin inkişafına xüsusi önəm verirlər. UNESCO kimi qurumlar mədəni irsin qorunmasını bəşəri vəzifə kimi təqdim edir. Mədəni əlaqələr xalqlar arasında sosial bağları möhkəmləndirir. Bu bağlar beynəlxalq münasibətlərdə sabitliyin təmin olunmasına töhfə verir. Mədəniyyətlərarası əməkdaşlıq uzunmüddətli sülh üçün əsas şərtlərdən biridir. Mədəni əlaqələr yalnız keçmişin mirası deyil, eyni zamanda gələcəyin formalaşdırılmasında iştirak edən aktiv amildir. Bu məqalədə mədəni əlaqələrin mahiyyəti və onların müasir beynəlxalq münasibətlər sistemində rolu elmi-nəzəri baxımdan təhlil edilir.

Açar sözlər: mədəni əlaqələr, beynəlxalq münasibətlər, mədəni diplomatiya, qloballaşma, mədəni müxtəliflik

GİRİŞ

Beynəlxalq münasibətlər sistemi tarix boyu müxtəlif mərhələlərdən keçmişdir. Əvvəlki dövrlərdə dövlətlərarası münasibətlər əsasən hərbi güc və siyasi üstünlük prinsipləri əsasında qurulurdu. XX əsrin ikinci yarısından etibarən bu yanaşma tədricən dəyişməyə başlamışdır. Qloballaşma prosesinin sürətlənməsi beynəlxalq münasibətlərin strukturunu daha mürəkkəb hala gətirmişdir. Dövlətlər arasında əlaqələr təkcə rəsmi diplomatik kanallarla məhdudlaşmır. İctimaiyyətlər, qeyri-hökumət təşkilatları və mədəni institutlar da bu prosesdə fəal iştirak edirlər. Mədəniyyət beynəlxalq münasibətlərin humanist əsasını təşkil edir. Xalqlar arasında dərin mədəni bağlar olmadan davamlı əməkdaşlıq qurmaq çətindir. Müasir dövrdə mədəniyyət siyasi qərarların qəbuluna dolayı yolla təsir göstərir. Dövlətlərin xarici siyasət strategiyalarında mədəni amil mühüm yer tutur. Mədəni əlaqələr qarşılıqlı hörmət və tolerantlıq mühitinin formalaşmasına kömək edir. Bu isə beynəlxalq münasibətlərdə gərginliyin azalmasına şərait yaradır. Mədəniyyətlərarası dialoq münaqişələrin qarşısının alınmasında effektiv vasitə hesab olunur. Müasir kommunikasiya vasitələri mədəniyyətlərin qarşılıqlı təsirini sürətləndirmişdir. Bu da beynəlxalq münasibətlərin daha açıq və şəffaf olmasına səbəb olmuşdur. Mədəni əlaqələr dövlətlərin beynəlxalq nüfuzunu artırır. Xarici siyasətdə mədəniyyətin rolu getdikcə daha çox elmi tədqiqat mövzusuna çevrilir. Bu baxımdan mədəni əlaqələrin beynəlxalq münasibətlər sistemindəki yerinin öyrənilməsi aktual elmi əhəmiyyət daşıyır.

ƏSAS HİSSƏ

1. Mədəni əlaqələrin anlayışı və beynəlxalq münasibətlərdə yeri

Mədəni əlaqələr xalqlar və dövlətlər arasında mənəvi dəyərlərin, adət-ənənələrin və mədəni təcrübələrin qarşılıqlı mübadiləsini ifadə edən mühüm sosial prosesdir. Bu əlaqələr tarix boyu cəmiyyətlərin bir-biri ilə təmas qurmasının əsas vasitələrindən biri olmuşdur. Ənənəvi cəmiyyətlərdə mədəni əlaqələr əsasən ticarət yolları və köç prosesləri vasitəsilə formalaşmışdır. Zaman keçdikcə mədəni əlaqələr daha mürəkkəb və çoxşaxəli xarakter almışdır. Müasir dövrdə bu əlaqələr planlı və institusional şəkildə həyata keçirilir. Mədəniyyət hər bir xalqın dünyanı dərk etmə formasını müəyyən edir. Bu baxımdan mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərdə davranış modellərinin formalaşmasına təsir göstərir. Xalqlar bir-birini tanıdıqca qarşılıqlı etimad yaranır. Etimad isə beynəlxalq münasibətlərin

əsas sütunlarından biridir. Mədəni əlaqələr stereotiplərin və yanlış təsəvvürlərin aradan qaldırılmasına kömək edir. Bu proses dövlətlər arasında münasibətlərin daha sağlam əsaslar üzərində qurulmasına şərait yaradır. Mədəniyyət siyasi münasibətləri tamamlayan humanist amil kimi çıxış edir. Beynəlxalq münasibətlərdə mədəni əlaqələr rəsmi diplomatiyanı dəstəkləyən qeyri-rəsmi mexanizm rolunu oynayır. Mədəniyyət xalqlar arasında emosional yaxınlıq yaradır. Bu yaxınlıq siyasi dialoqu asanlaşdırır. Mədəni əlaqələr uzunmüddətli xarakter daşıyır və siyasi dəyişikliklərdən nisbətən az təsirlənir. Dövlətlərarası münasibətlər gərginləşsə belə, mədəni bağlar çox vaxt qorunub saxlanılır. Bu da gələcək əməkdaşlıq üçün zəmin yaradır. Mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin yumşaq tərəfini təmsil edir. Onlar gücə deyil, qarşılıqlı anlayışa əsaslanır. Müasir beynəlxalq münasibətlər sistemində bu xüsusiyyət getdikcə daha çox əhəmiyyət qazanır. Mədəniyyət dövlətlərin xarici siyasətində dolayı təsir mexanizmi kimi çıxış edir. Bu mexanizm açıq təzyiqdən fərqli olaraq daha təsirli ola bilir. Mədəni əlaqələr milli identikliyin qorunmasına da xidmət edir. Eyni zamanda bu identiklik beynəlxalq müstəvidə təqdim olunur. Bu proses xalqlar arasında mədəni dialoqu gücləndirir. Nəticə etibarilə mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin ayrılmaz və zəruri komponentidir.[1]

2. Qloballaşma prosesində mədəni əlaqələrin transformasiyası

Qloballaşma müasir dünyanın əsas xarakterik xüsusiyyətlərindən biri hesab olunur. Bu proses beynəlxalq münasibətlərin bütün sahələrinə təsir göstərmişdir. Mədəni əlaqələr qloballaşma nəticəsində daha sürətli və geniş miqyaslı xarakter almışdır. İnformasiya texnologiyalarının inkişafı mədəniyyətlərarası ünsiyyəti asanlaşdırmışdır. Müasir dövrdə mədəni dəyərlər coğrafi sərhədləri asanlıqla aşır. Bu isə xalqlar arasında qarşılıqlı təsirin intensivləşməsinə səbəb olur. Qloballaşma mədəni müxtəlifliyi daha görünən etmişdir. Fərqli mədəniyyətlər bir-biri ilə daha sıx təmasda olmağa başlamışdır. Bu proses qarşılıqlı öyrənmə imkanları yaradır. Eyni zamanda qloballaşma mədəni homogenləşmə təhlükəsini də gündəmə gətirir. Bəzi hallarda güclü mədəniyyətlər zəif mədəniyyətləri sıxışdırır. Bu isə mədəni balansın pozulmasına səbəb ola bilər. Buna baxmayaraq, qloballaşma milli mədəniyyətlərin tanıdılması üçün yeni platformalar yaradır. Dövlətlər mədəniyyətlərini beynəlxalq festivallar və tədbirlər vasitəsilə təqdim edirlər. Bu tədbirlər mədəni diplomatiyanın tərkib hissəsinə çevrilmişdir. Qloballaşma mədəni əlaqələri daha institusional hala gətirmişdir. Beynəlxalq mədəni layihələr geniş yayılmışdır. Bu layihələr xalqlar arasında əməkdaşlığı gücləndirir. Qloballaşma mədəni əlaqələrin coğrafiyasını genişləndirmişdir. Artıq mədəni təsir yalnız regional səviyyədə deyil, qlobal miqyasda hiss

olunur. Mədəniyyət beynəlxalq rəqabət mühitində mühüm resursa çevrilmişdir. Dövlətlər öz mədəni imiclərini formalaşdırmağa çalışırlar. Bu imic beynəlxalq münasibətlərdə nüfuz amili kimi çıxış edir. Qloballaşma mədəni əlaqələrin davamlılığını artırmışdır. Müasir kommunikasiya vasitələri bu prosesə xüsusi töhfə verir. Nəticədə mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin strukturunda daha möhkəm yer tutur. Qloballaşma şəraitində mədəni əlaqələr həm imkan, həm də çağırış mənbəyi kimi çıxış edir.[2]

3. Mədəni diplomatiya və "yumşaq güc" strategiyası

Mədəni diplomatiya müasir beynəlxalq münasibətlərdə mühüm təsir aləti kimi çıxış edir. Bu anlayış dövlətlərin mədəniyyət vasitəsilə xarici siyasət məqsədlərinə nail olmasını ifadə edir. Mədəni diplomatiya zorakılıq və təzyiqə əsaslanmır. Əksinə, o, cəlbedicilik və nüfuz üzərində qurulur. Bu yanaşma "yumşaq güc" konsepsiyası ilə sıx bağlıdır. Yumşaq güc anlayışı beynəlxalq münasibətlər nəzəriyyəsində yeni mərhələni təmsil edir. Mədəniyyət bu gücün əsas mənbəyidir. Dövlətlər mədəniyyət vasitəsilə beynəlxalq ictimai rəyə təsir göstərirlər. Təhsil proqramları mədəni diplomatiyanın əsas vasitələrindən biridir. Xarici tələbələr ölkənin mədəni mühitini yaxından tanıyırlar. Bu tanışlıq uzunmüddətli müsbət təsir yaradır. Dilin yayılması mədəni diplomatiyanın mühüm aspektidir. Mədəniyyət mərkəzləri dövlətlərin xaricdəki mövqelərini gücləndirir. Bu mərkəzlər mədəni əlaqələrin inkişafına xidmət edir. Mədəni diplomatiya siyasi münasibətləri yumşaldır. Bu, xüsusilə gərgin münasibətlər fonunda daha aydın hiss olunur. Yumşaq güc münaqişələrin qarşısının alınmasında effektiv mexanizm kimi çıxış edir. Mədəniyyət qarşılıqlı anlayışın formalaşmasına kömək edir. Bu anlayış siyasi dialoqu asanlaşdırır. Mədəni diplomatiya uzunmüddətli strategiya tələb edir. Qısa müddətli nəticələrdən daha çox davamlı təsir ön planda olur. Dövlətlər mədəni diplomatiya vasitəsilə öz dəyərlərini təqdim edirlər. Bu dəyərlər beynəlxalq münasibətlərdə davranış modellərinə təsir göstərir. Yumşaq güc ənənəvi güc anlayışını tamamlayır. Müasir beynəlxalq münasibətlərdə bu yanaşma getdikcə daha geniş tətbiq olunur. Mədəni diplomatiya alternativ təsir mexanizmi kimi çıxış edir. Bu mexanizm beynəlxalq əməkdaşlığı gücləndirir. Nəticədə mədəni diplomatiya beynəlxalq münasibətlər sistemində mühüm yer tutur.[3]

4. Beynəlxalq təşkilatların mədəni əlaqələrin inkişafındakı rolu

Beynəlxalq təşkilatlar mədəni əlaqələrin inkişafında mühüm rol oynayırlar. Bu təşkilatlar dövlətlər arasında mədəni əməkdaşlığın institusional əsasını yaradır. UNESCO mədəni əlaqələr sahəsində aparıcı qurumlardan biridir. Təşkilat mədəni irsin qorunmasını prioritet

vəzifə hesab edir. Mədəni irs bəşəriyyətin ümumi dəyəri kimi təqdim olunur. Beynəlxalq təşkilatlar mədəni müxtəlifliyin qorunmasını təşviq edirlər. Bu yanaşma xalqlar arasında qarşılıqlı hörmətin formalaşmasına kömək edir. Mədəni layihələr beynəlxalq əməkdaşlığın inkişafına xidmət edir. Bu layihələr mədəniyyətlərarası dialoqu gücləndirir. Beynəlxalq təşkilatlar mədəniyyət sahəsində normativ sənədlər qəbul edirlər. Bu sənədlər dövlətlərin mədəni siyasətinə istiqamət verir. Mədəni hüquqlar beynəlxalq səviyyədə qorunur. Beynəlxalq təşkilatlar mədəni münaqişələrin qarşısının alınmasında da iştirak edirlər. Mədəniyyət vasitəsilə sülh ideyası təbliğ olunur. Bu, beynəlxalq təhlükəsizliyə müsbət təsir göstərir. Mədəni əməkdaşlıq siyasi gərginlikləri azaldır. Beynəlxalq təşkilatlar dialoq üçün platforma yaradır. Bu platformalar müxtəlif mədəniyyətlərin qarşılıqlı anlaşmasına şərait yaradır. Mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin humanist aspektini gücləndirir. Beynəlxalq təşkilatlar mədəni diplomatiyanın effektivliyini artırır. Onlar dövlətlər arasında vasitəçi rolunu oynayırlar. Mədəni layihələr uzunmüddətli əməkdaşlığa xidmət edir. Bu əməkdaşlıq davamlı xarakter daşıyır. Beynəlxalq təşkilatlar mədəniyyətin siyasi alətə çevrilməsinin qarşısını almağa çalışırlar. Onlar mədəni balansın qorunmasını vacib hesab edirlər. Nəticə etibarilə beynəlxalq təşkilatlar mədəni əlaqələrin inkişafında əvəzsiz rol oynayırlar.[4]

5. Mədəni əlaqələrin müasir beynəlxalq münasibətlər sisteminə təsiri

Mədəni əlaqələr müasir beynəlxalq münasibətlər sisteminin strukturuna ciddi təsir göstərir. Bu əlaqələr xalqlar arasında etimadın formalaşmasına kömək edir. Etimad beynəlxalq əməkdaşlığın əsas şərtidir. Mədəniyyət münaqişələrin qarşısının alınmasında mühüm rol oynayır. Xalqlar bir-birini daha yaxşı tanıdıqca qarşıdurma ehtimalı azalır. Mədəni əlaqələr siyasi dialoqu asanlaşdırır. Dövlətlər mədəniyyət vasitəsilə öz maraqlarını daha yumşaq şəkildə təqdim edirlər. Bu yanaşma beynəlxalq münasibətlərdə gərginliyi azaldır. Mədəni əlaqələr beynəlxalq imicin formalaşmasına təsir edir. Dövlətlərin nüfuzu mədəni dəyərlərlə ölçülür. Müasir dövrdə bu nüfuz strateji əhəmiyyət daşıyır. Mədəniyyət beynəlxalq münasibətlərdə rəqabət amilinə çevrilmişdir. Dövlətlər mədəni üstünlüklərini nümayiş etdirməyə çalışırlar. Bu proses beynəlxalq təsir imkanlarını artırır. Mədəni əlaqələr uzunmüddətli əməkdaşlığa zəmin yaradır. Bu əməkdaşlıq siyasi dəyişikliklərdən daha az təsirlənir. Mədəniyyət xalqlar arasında sosial bağları möhkəmləndirir. Bu bağlar beynəlxalq sabitliyə xidmət edir. Mədəni əlaqələr humanist dəyərlərin yayılmasına kömək edir. Bu dəyərlər beynəlxalq münasibətlərin normativ əsasını gücləndirir. Mədəniyyət siyasi və

iqtisadi amilləri tamamlayır. Onun təsiri dolayı, lakin davamlıdır. Mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin gələcək inkişafına təsir göstərir. Davamlı sülh mədəni dialoq olmadan mümkün deyil. Bu baxımdan mədəniyyət əsas amillərdən biri kimi çıxış edir. Mədəni əlaqələr beynəlxalq münasibətlərin dayanıqlığını artırır. Nəticə etibarilə mədəniyyət müasir beynəlxalq münasibətlər sistemində əvəzolunmaz rol oynayır.[5]

NƏTİCƏ

Mədəni əlaqələr müasir beynəlxalq münasibətlər sistemində mühüm rol oynayır. Qloballaşma bu əlaqələrin əhəmiyyətini daha da artırmışdır. Mədəni diplomatiya dövlətlərin xarici siyasətində əsas alətlərdən birinə çevrilmişdir. güc strategiyası mədəniyyətin təsir imkanlarını genişləndirir. Beynəlxalq təşkilatlar mədəni əməkdaşlığın inkişafına ciddi töhfə verirlər. Mədəni əlaqələr xalqlar arasında qarşılıqlı anlayışı gücləndirir. Bu isə beynəlxalq sabitliyin təmin olunmasına xidmət edir. Mədəniyyət siyasi və iqtisadi amillərlə yanaşı mühüm faktor kimi çıxış edir. Davamlı sülh və təhlükəsizlik mədəni dialoq olmadan mümkün deyil. Nəticə etibarilə mədəni əlaqələr müasir beynəlxalq münasibətlər sisteminin dayanıqlı inkişafının əsas şərtlərindən biridir.

ƏDƏBİYYAT

1. Ələkbərov Ə. *Mədəniyyət və cəmiyyət*, Bakı, 2019, s. 42–58.
2. Quliyev R. *Qloballaşma və mədəni proseslər*, Bakı, 2020, s. 73–91.
3. Əliyev E. *Azərbaycanın xarici siyasətində humanitar və mədəni amillər*, Bakı, Strateji Araşdırmalar Mərkəzi, 2018, s. 27–49*, (Mədəni diplomatiya, humanitar siyasət, beynəlxalq imic)*
4. Həsənov A. *Müasir beynəlxalq münasibətlər və beynəlxalq təşkilatlar*, Bakı, Azərbaycan Universiteti nəşriyyatı, 2017, s. 156–178, (*UNESCO, beynəlxalq mədəni əməkdaşlıq, mədəni təhlükəsizlik)*
5. Bayramov F., *Beynəlxalq münasibətlər nəzəriyyəsi*, Bakı, 2021, s. 112–134.

23 APREL TÜRKİYƏ CÜMHURİYYƏTİNİN DÖVLƏT BAYRAMI – MİLLİ SUVERENLİK VƏ UŞAQ GÜNÜDÜR.

Kazımova Nurlana Nurəddin qızı

Dosent

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

nurlana_kazimova67@mail.ru

orcid id:0000-0001-9383-567x

Açar söz: Türkiyə Cümhuriyyəti, dövlət bayramı, türk xalqı, uşaq bayramı, suverenlik.

1920-ci ilin 23 aprelində Ankarada Mustafa Kamal Atatürkün rəhbərliyi ilə Türkiyə Böyük Millət Məclisi toplandı və türk xalqının Qurtuluş Savaşında – Cümhuriyyət quruculuğu yolunda tarixi bir səhifə açıldı.

Türkiyə respublikasının təşəkkülündən sonra bu tarixi gün rəsmi dövlət bayramı – Milli Suverenlik Günü (Ulusal Egemenlik Günü) kimi qeyd olunmağa başlandı və böyük öndər Atatürk 23 Apreli Türkiyə və dünya uşaqlarına bir bayram kimi ərməğan etdi.

Ötən əsrin 80-ci illərindən etibarən aprelin 23-ü Türkiyədə Milli Suverenlik və Uşaq Bayramı adı ilə iki böyük bayramı özündə birləşdirir. Bununla bərabər Türkiyə hər 23 apreldə dünyanın dörd yanından uşaqları bir araya gətirərək beynəlxalq festival şəklində bayramı böyük təmtəraqla qeyd edir. 23 aprel 1920-ci il türk millətinin iradəsini təmsil edən Türkiyə Böyük Millət Məclisinin açıldığı və ölkənin suverenliyini elan edilyi tarixdir. Türkiyə Cümhuriyyətinin banisi Atatürkün təşəbbüsü ilə 1929-cu ildən 23 aprel həm də Uşaq Bayramı kimi qeyd olunmağa başladı. Bu bayram Atatürkün dünya uşaqlarına bir hədiyyəsi idi. 1979-cu ildən isə Türkiyə Uşaq Bayramı beynəlxalq status qazandı və o zamandan dünyanın müxtəlif ölkələrindən gələn uşaqlar bu bayramı türkiyəli həmyaşıdları ilə birlikdə qeyd edirlər.

APRIL 23 IS THE PUBLIC HOLIDAY OF THE REPUBLIC OF TURKEY - NATIONAL

SOVEREIGNTY AND CHILDREN'S DAY

Key words: Republic of Turkey, state holiday, Turkish people, children's holiday, sovereignty

On April 23, 1920, the Grand National Assembly of Turkey was convened in Ankara under the leadership of Mustafa Kemal Ataturk, and a historical page was opened in the War of Independence of the Turkish people on the way to the establishment of the Republic.

After the establishment of the Republic of Turkey, this historical day began to be celebrated as an official state holiday - National Sovereignty Day (National Sovereignty Day), and the great leader Ataturk gifted April 23 as a holiday to the children of Turkey and the world.

Since the 80s of the last century, April 23 combines two major holidays in Turkey under the name of National Sovereignty and Children's Day. At the same time, every April 23, Turkey brings together children from all over the world and celebrates the holiday with great pomp in the form of an international festival. April 23, 1920 is the date when the Grand National Assembly of Turkey, representing the will of the Turkish nation, was opened and the sovereignty of the country was declared. On the initiative of Ataturk, the founder of the Republic of Turkey, since 1929, April 23 was also celebrated as Children's Day. This holiday was a gift of Ataturk to the children of the world. Since 1979, Turkey's Children's Day has gained international status, and since then children from different countries around the world have been celebrating this holiday with their Turkish peers.

Programs, films, videos prepared in connection with National Sovereignty and Children's Day are shared on television and social networks. The Grand National Assembly of Turkey calls on the Turkish public to show solidarity on April 23 National Sovereignty and Children's Day. So, people go out to the balconies of their homes or apartments, wave the national flag and sing the national anthem of Turkey - the Independence March.

I congratulate all the Turkish people on the occasion of April 23 National Sovereignty and Children's Day, I kiss the children. Long live Turkey!!!

THE POTENTIAL OF HISTORY LESSONS IN CIVIC EDUCATION

VƏTƏNDAŞLIQ TƏRBİYƏSİNDƏ TARİX DƏRSLƏRİNİN POTENSİALI

EMİLYA Hüseynova

Akademik Həsən Əliyev küçəsi 104, Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti, Ümumi pedaqogika kafedrası, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

ORCİD: 0009-0003-4470-5440

Özet

Tarix dərsləri vətəndaş təhsilində xüsusi yer tutur, çünki onlar şagirdlərin milli kimliyinin, tarixi şüurunun və cəmiyyətə qarşı məsuliyyətli münasibətinin inkişafına töhfə verir. Tarixi hadisələrin, şəxsiyyətlərin və sosial proseslərin öyrənilməsi şagirdlərin üfüqlərini genişləndirməklə yanaşı, onların dəyər sistemlərini, tənqidi düşüncəsini və fəal vətəndaşlıq mövqeyini də inkişaf etdirir. Tarix təhsilinin əsas imkanlarından biri keçmişlə indiki zaman arasındakı əlaqəni anlamaqdır. Tarixi faktların təhlili şagirdlərə sosial dəyişikliklərin səbəblərini və dövlətin inkişafında fərdin və cəmiyyətin rolunu anlamağa kömək edir. Bu, ölkənin gələcəyi üçün məsuliyyət hissini inkişaf etdirir və vətəndaşlıq yetkinliyini gücləndirir. Tarixi nümunələrin müzakirəsi vasitəsilə şagirdlər qərarların nəticələrini qiymətləndirməyi öyrənirlər ki, bu da sosial düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirir. Tarix dərslərində vətəndaş təhsilinin vacib bir aspekti tolerantlığın və mədəni müxtəlifliyə hörmətin inkişafıdır. Tarix mədəniyyətlərin, adət-ənənələrin və dünyagörüşlərinin müxtəlifliyini nümayiş etdirir ki, bu da şagirdlərdə digər xalqlara və dəyərlərə hörmətin inkişafına kömək edir. Müasir pedaqoji yanaşmalar müzakirələrdən, tarixi mənbələrin təhlilindən və müxtəlif perspektivlərin müqayisəli öyrənilməsindən istifadə edir ki, bu da demokratik ünsiyyət mədəniyyətinin inkişafına töhfə verir. Tarix dərsləri həmçinin hüquqi və siyasi şüurun inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır. Tarixi sənədlərin, konstitusiya proseslərinin və sosial hərəkatların öyrənilməsi tələbələrə insan hüquqlarının, vətəndaş məsuliyyətlərinin və demokratiya prinsiplərinin əhəmiyyətini anlamağa kömək edir. Layihə əsaslı fəaliyyətlərin, tədqiqat tapşırıqlarının və rol oyunlarının daxil edilməsi nəzəri biliklərin praktik təcrübəyə çevrilməsinə kömək edir və təhsil təsirini artırır. Müasir texnologiyalar vətəndaş təhsilində tarix dərslərinin potensialını genişləndirir. Rəqəmsal arxivlərin, virtual turların və multimedia materiallarının istifadəsi öyrənməni daha vizual və interaktiv edir. Bu, tələbələrin motivasiyasını artırır və cəmiyyəti anlamaq üçün bir vasitə kimi tarixə davamlı marağı artırır. Beləliklə, tarix dərsləri vətəndaşlıq keyfiyyətlərinin inkişafı üçün əhəmiyyətli potensiala malikdir. Onların təhsil funksiyası tarixi düşüncənin, dəyər istiqamətlərinin və aktiv həyat mövqeyinin inkişafı ilə özünü göstərir. Ənənəvi və müasir tədris metodlarının effektiv birləşməsi tarix təhsilini gənclərin vətəndaşlıq inkişafında mühüm amilə çevirir.

Açar sözlər: tarix dərsləri, vətəndaşlıq təhsili, tarixi şüur, vətəndaş mövqeyi, demokratik dəyərlər.

Abstract

History lessons occupy a special place in civic education, as they contribute to the development of students' national identity, historical awareness, and a responsible attitude toward society. The study of historical events, personalities, and social processes not only broadens students' horizons but also develops their value systems, critical thinking, and active citizenship.

One of the key opportunities of history education is developing an understanding of the relationship between the past and the present. Analyzing historical facts helps students understand the causes of social change and the role of the individual and society in the development of the state. This fosters a sense of responsibility for the country's future and strengthens civic maturity. Through the discussion of historical examples, students learn to evaluate the consequences of decisions, which develops social reflection skills.

An important aspect of civic education in history lessons is the development of tolerance and respect for cultural diversity. History demonstrates the diversity of cultures, traditions, and worldviews, which helps students develop respect for other peoples and values. Modern pedagogical approaches utilize discussions, analysis of historical sources, and comparative study of different perspectives, which contribute to the development of a democratic culture of communication.

History lessons also create favorable conditions for the development of legal and political awareness. Studying historical documents, constitutional processes, and social movements helps students understand the importance of human rights, civic responsibilities, and the principles of democracy. The inclusion of project-based activities, research assignments, and role-playing games helps translate theoretical knowledge into practical experience, enhancing the educational impact.

Modern technologies expand the potential of history lessons in civic education. The use of digital archives, virtual tours, and multimedia materials makes learning more visual and interactive. This increases student motivation and fosters a lasting interest in history as a tool for understanding society.

History lessons thus have significant potential for developing civic qualities. Their educational function is manifested through the development of historical thinking, value orientations, and an active life position. The effective combination of traditional and modern teaching methods makes history education an important factor in the civic development of young people.

Keywords: history lessons, civic education, historical consciousness, civic position, democratic values.

ГУМАНИСТІК ТӘРБИЕНІҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Ляззат БАЛАБЕКОВА

PhD докторант

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті,

философия және психология факультеті,

Қарағанды, Қазақстан

ORCID iD: 0009-0004-4579-4307

АННОТАЦИЯ

Мақала қазіргі педагогикалық философия контекстіндегі гуманистік тәрбиенің құндылық негіздерін философиялық тұрғыдан түсінуге арналған. Гуманизм жеке тұлға, қоғам және білім беру ортасы арасындағы байланысты анықтайтын негізгі категория ретінде қарастырылады. Тәрбие процесінің негізін құрайтын этикалық және рухани құндылықтарға, адамның қадір - қасиетіне, бостандығына, жауапкершілігіне, әділеттілігіне, эмпатиясына және рухани жетілуіне назар аударылады. Тарихи контекст: Абай Құнанбайұлы мен Шәкәрім Құдайбердіұлы сияқты қазақ философтары мен ойшылдарының гуманизм идеялары, олардың қазіргі педагогикалық практикаға әсері жинақталады. Философиялық талдау жеке тұлғаның үйлесімді дамуын, олардың өзін-өзі жүзеге асыру және өзін әлеуметтік жауапкершілікпен ұстау қабілетін қамтамасыз ететін терең принциптерді анықтауға мүмкіндік береді. Мақалада гуманистік құндылықтарды білім беру тәжірибесіне кіріктірудің әдіснамалық аспектілері, оның ішінде адамгершілік сананы қалыптастыру, сыни ойлауды, диалог пен ынтымақтастыққа түсу қабілетін дамыту мәселелері қарастырылған. Тәрбиеге философиялық көзқарас білім алушылардың жеке қасиеттерін дамытуға ғана емес, сонымен бірге жалпы қоғамның адамгершілік бағдарларын нығайтуға ықпал ететіні атап өтілген. Ұсынылған идеялар заманауи білім беру кеңістігі жағдайында үйлесімді, рухани жетілген және әлеуметтік жауапты тұлғаны қалыптастыруға бағытталған педагогикалық бағдарламаларды жетілдіру үшін пайдаланылуы мүмкін.

Кілт сөздер: гуманизм, тәрбие философиясы, құндылық негіздері, адамның қадір-қасиеті, рухани дамуы, этика, үйлесімділік, педагогикалық философия, моральдық тәрбие.

TƏHSİL PSİXOLOQLARININ CƏMİYYƏTLƏ ƏMƏKDAŞLIĞININ PERSPEKTİVLƏRİ

Qurbanova Lamiyə Mehdi qızı

Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Orcid id: 0009-0008-6096-4537

AÇAR SÖZLƏR: təhsildə psixoloji xidmət, təhsil psixoloqu, psixoloji səriştə, psixoloji mədəniyyət, psixoloji maarifləndirmə, psixoloji dəstək, inkişaf moderatoru, sosial proseslər, institusional əməkdaşlıq, peşəkar təlim, təcrübə mübadiləsi

Cəmiyyətin bütün sahələrinin sürətlə inkişaf etdiyi müasir dünyada psixologiyanın aktuallığı durmadan artır. Psixoloji biliklər, psixoloji maariflənmə və psixoloji mədəniyyət cəmiyyətin, ayrı-ayrılıqda fərdlərin həyatında mühüm rol oynayır: həyatı daha parlaq, daha uğurlu və xoşbəxt edir; insan potensiallarının reallaşdırılmasına, özlərini və başqalarını daha yaxşı başa düşmələrinə, özünəinamlı olmalarına, yüksək səviyyəli ünsiyyət bacarıqlarına yiyələnmələrinə, işlə bağlı, eləcə də şəxsi problemləri həll etmələrinə kömək edir. Psixologiya insan həyatına aid bütün problemləri həll edə bilməsə də, bir çox problemləri həll etməyə və gündəlik həyatımızda ortaya çıxan bir çox suallara cavab tapmağa, eləcə də öz sferasına aid olmayan problemləri həll etməyə güc verən psixi enerjinin bərpasına şərait yaradır, dəstək olur.

Son illərdə nəzəri və praktiki problemlərin müxtəlifliyi psixologiyanın inkişaf dinamikasının (həm akademik, həm də tətbiqi baxımdam) "üzən" tərzə çevirilməsini şərtləndirmişdir, yəni, üzləşdiyi dəyişkən problemlərin həlli metodikalarının idarə olunması dəyişikliyi, identifikasiyası və təkmilləşdirilməsinin yerindəcə həyata keçirilməsi zərurəti yaranmışdır. Psixologiyanın cəmiyyətə verdiyi fayda kontekstində ona qarşı maraq və tələbat da get-gedə artır və müasir cəmiyyətin demək olar ki, bütün sahələrində tətbiqi genişlənir: təhsil, siyasət, tibb, idman, ekologiya, incəsənət, biznes və digər sahələrdə. Son onilliklərdə psixoloji tədqiqatların spektri və istiqamətləri əhəmiyyətli dərəcədə genişlənmiş və yeni elmi psixoloji fənlər yaranmışdır: psixologiya elminin konseptual aparatı dəyişib, yeni paradiqmalar inkişaf edir, yeni fərziyyələr və konsepsiyalar irəli sürülür: həm nəzəri, həm də praktik psixologiya çoxsaylı elmi tədqiqatlar vasitəsilə əldə edilən yeni empirik məlumatlarla davamlı olaraq zənginləşdirilir, psixologiya tərəfindən öyrənilən mövzu və hadisələrin diapazonu genişlənir. Onilliklər ərzində psixologiya nəzəriyyəsinin inkişafı öndə idisə, hal-hazırda onun cəmiyyətdəki rolu və fərdlərin həyatında əhəmiyyətli dərəcədə dəyişmişdir: təhsil, tibb, biznes, dövlət idarəçiliyi, siyasət, mədəniyyət, idman və digər sahələrdə xüsusi praktik psixologiyanın fəaliyyət sahəsinə aktuallaşıb, praktik psixoloqlara tələbat get-gedə artır.

Psixoloji sərištə tələb edən problemlər həlli cəmiyyətin və insan həyatının bütün sahələrində bu və ya digər formada ortaya çıxır. Nəzərə alsaq ki, əsas yük təhsildə psixoloji xidmətin üzərinə düşür, deməli inkişafyönlü təhsil paradiqması elə bir təhsil sisteminin qurulmasının zəruriliyini əsaslandırır ki, bu sistem yetişən nəslə yalnız bilik və bacarıqları aşılamaqla kifayətlənməsin, həm də onda fundamental, rəqabətə davamlı qabiliyyətləri, şəxsi keyfiyyətləri inkişaf etdirsin. Elm və texnologiyaların sürətli inkişafı şəraitində təhsilin məzmunu və metodlarının sərt şəkildə tənzimlənməsi artıq mümkün deyil: cəmiyyətin inkişafı nəticəsində yaranan artan qeyri-müəyyənliyin şəxsiyyət üçün əhəmiyyəti ondadır ki, bu qeyri-müəyyənlik həm də inkişafın mənbəyi və resursu kimi çıxış edir. Bu isə psixoloqların təhsilinin, təlim və tərbiyə təcrübəsinin təkmilləşdirilməsini tələb edir.

Müasir dövrdə təhsil psixologiyasının qarşısında duran əsas vəzifələrdən birincisi cəmiyyətin psixoloji rifahına yönəlmiş praktik fəaliyyəti genişləndirməkdir. Sosial dəyişikliklərin, informasiya bolluğunun və rəqəmsal mədəniyyətin sürətlə inkişaf etdiyi bir zamanda uşaqların, yeniyetmələrin və valideynlərin psixoloji dayanıqlığı daha çox diqqət tələb edir. Bu baxımdan, təhsil psixoloqu yalnız təhsil müəssisəsində çalışan mütəxəssis kimi deyil, həm də cəmiyyətin sosial-mədəni həyatında aktiv iştirak edən bir peşəkar kimi çıxış etməlidir. Təhsil psixoloqunun fəaliyyəti ictimai münasibətlərin, sosial rifahın formalaşmasında da aydın görünməsi təbiidir, çünki, cəmiyyətdəki sağlam psixoloji iqlimin qaynağı məktəbdə yaradılmış sağlam psixoloji iqlimdir.

Psixoloqlar sosial proseslərin öyrənilməsində əsas rol oynayır, müasir texnologiyaların, medianın və sosial strukturlardakı dəyişikliklərin fərdi və kollektiv psixi sağlamlığa necə təsir etdiyini təhlil edirlər. Onlar təhsil, səhiyyə və sosial müdafiə sahələrində siyasətlərin formalaşmasına kömək edir, daha ədalətli və sağlam bir cəmiyyətin yaradılmasına töhfə verirlər: psixoloqlar müasir cəmiyyətdə əsas rol oynayır, müxtəlif vəziyyətlərdə insanlara dəstək və yardım göstərirlər. Böhran vəziyyətlərindən tutmuş ümumi həyat keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasına qədər psixoloqlar insanlara emosional, davranış və idrak çətinliklərinin öhdəsindən gəlməyə kömək edirlər. Müasir dünyanın daimi stress və təzyiqləri nəzərə alınmaqla, onların işi getdikcə daha vacib hala gəlir və ictimai rifaha əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Böhran vəziyyətlərində psixoloqlar çətin həyat şəraiti ilə üzləşən insanlara kömək etməkdə mühüm rol oynayırlar. Bu vəziyyətlərə yaxınlarının itkisi, boşanma, işsizlik, ciddi xəstəlik və ya xəsarət, eləcə də təbii, sosial, siyasi fəlakətlər də daxil ola bilir. Bu hallarda psixoloqlar insanlara emosional dəstək verir və onlara narahatlıq, depressiya, təşviş pozuntuları və travma sonrası stress pozğunluğu kimi kəskin stress reaksiyalarının öhdəsindən gəlməyə kömək edirlər. Psixoloqlar pasinetlərin yeni reallıqlara uyğunlaşmasına və irəliləmək üçün güc tapmasına kömək etmək üçün koqnitiv davranış terapiyası, istirahət texnikaları, böhran məsləhətləri və stress idarəetmə texnikaları kimi müxtəlif metod və psixoloji xidmət texnikalarından istifadə edirlər. Psixoloqlar həmçinin pasientlərə emosiyalarını tanıma və anlamağa, öhdəsindən gəlmə strategiyaları hazırlamağa və tədricən emosional tarazlığı bərpa etməyə kömək edirlər. Əhəmiyyətli olan odur ki, böhran vəziyyətləri ilə işləmək üçün yüksək ixtisaslı psixoloqdan ən çətin anlarında kömək göstərmək üçün tez bir zamanda pasientlə ünsiyyət qurmaq bacarığı tələb olunur. Psixoloqların işi yalnız böhran dövrlərində kömək

etməklə məhdudlaşmır. Onlar həmçinin pasientlərin həyat keyfiyyətini yaxşılaşdırmağa, şəxsi və peşəkar həyatlarında harmoniyaya nail olmağa kömək etməyə diqqət yetirirlər. Psixoloqlar özünəhörmət, özünəinam, emosional sabitlik və insanın ümumi rifahına birbaşa təsir edən bir çox digər aspektlər üzərində işləyirlər. Psixoloqla müntəzəm məsləhətləşmələr şəxsiyyətin inkişafına, qarşıya qoyulmuş məqsədlərə çatmağa, şəxslərarası münasibətlərin yaxşılaşdırılmasına və həyatda tarazlığın yaranmasına kömək edir.

Psixoloqların təhsildə olan fəaliyyətləri onların peşəkar fəaliyyətinin təməlini təşkil edir, çünki cəmiyyətin tərkib hissəsini təşkil edən üzvlərinin şəxsi keyfiyyətlərinin formalaşma təməli ilk olaraq ailə və məktəbdən götürülür, lakin psixi sağlamlığının qorunması, psixoloji mədəniyyətin, psixomaariflənmənin təməli isə məktəbdə psixoloji xidmətin üzərinə düşən vəzifənin icrasının keyfiyyətindən qaynaqlanır: məhz məktəb mühiti uşağın psixoloji, sosial və emosional inkişafının əsas mərhələlərinin formalaşdığı məkandır. Burada psixoloq yalnız fərdi məsləhətçi kimi deyil, həm də profilaktik, diaqnostik və korreksiyaedici işlərin təşkilatçısı kimi çıxış edir. Təhsil mühitində əldə edilən təcrübə psixoloqun gələcəkdə digər sahələrdə – ailə, sosial və klinik psixososial istiqamətlərində də daha səmərəli fəaliyyət göstərməsi üçün nəzəri və praktiki baza yaradır. Təhsil müəssisələrində psixoloqlar şagirdlərə, müəllimlərə və valideynlərə dəstək olmaqda əsas rol oynayırlar. Onlar uşaqlar və yeniyetmələrlə işləyir, onlara akademik çətinliklərin, həmyaşıdları ilə qarşılıqlı əlaqədə olan problemlərin, inkişafla bağlı dəyişikliklərin, keçidlər və artan akademik tələblərlə əlaqəli şəxsi böhranların öhdəsindən gəlməyə kömək edir. Psixoloqlar xüsusi qayğıya ehtiyac duyan və öyrənmə çətinliyi olan şagirdlər üçün də fərdi dəstək proqramları hazırlayırlar. Bundan əlavə, məktəb psixoloqları yalnız şagirdlərlə deyil, həm də müəllimlər və valideynlərlə işləyərək sinif münaqişələrinin qarşısının alınmasında və həllində mühüm rol oynayırlar. Onlar emosional zəkanın, ünsiyyət bacarıqlarının və münaqişələrin həllinin inkişafına yönəlmiş təlim və məsləhətləşmələr aparırlar. Müasir məktəblərdə psixoloqlar həmçinin zorakılığın və zorakılığın qarşısının alınması proqramlarında fəal iştirak edir, təhlükəsiz və dəstəkləyici təhsil mühitinin yaradılmasına kömək edirlər. Təhsil sistemindəki psixoloqların işi uşaqların və yeniyetmələrin ahəngdar və uğurlu inkişafına töhfə verir ki, bu da nəticədə onların akademik uğurlarına və şəxsi inkişafına təsir göstərir. Psixoloqlar həmçinin ruhi pozğunluqların qarşısının alınması və müalicəsi yolu ilə ictimai səhiyyəyə əhəmiyyətli töhfələr verirlər. Onlar depressiya, narahatlıq pozğunluğu, asılılıq və digər psixoloji problemləri olan insanlar da daxil olmaqla müxtəlif əhali qrupları ilə işləyirlər. Onların işi sayəsində cəmiyyət ruhi sağlamlığın vacibliyini daha yaxşı dərk edir və insanlar ehtiyac duyduqları köməyə, dəstəyə çıxış əldə edə bilirlər. Stress və problemlərin hər yerdə olduğu bugünkü dünyada psixoloqların köməyi əvəzsizdir: psixoloqlar insanlara böhranların öhdəsindən gəlməyə, həyat keyfiyyətlərini yaxşılaşdırmağa və şəxsi, peşəkar məqsədlərinə çatmağa kömək edirlər. Onların işi cəmiyyəti daha sağlam, daha ahəngdar və çətinliklərə daha davamlı etmək məqsədi daşıyır.

Təhsil psixoloqunun əsas məqsədi uşağın və gəncin şəxsiyyət kimi formalaşmasında psixoloji dəstəyi təmin etməkdir. Lakin, bu proses təkcə məktəb çərçivəsində deyil, sosial mühitlə sıx əlaqədə həyata keçirilir. Cəmiyyətlə əməkdaşlıq həm təhsil sisteminə psixoloji dayaq verir, həm də sosial problemlərin vaxtında aşkarlanması və həlli üçün imkanlar yaradır. Bu

əməkdaşlıq psixoloqun fəaliyyətinə həm profilaktik, həm də inkişafyönümlü xarakter qazandırır. Cəmiyyətin dəyərləri, ailə münasibətləri, kütləvi informasiya vasitələrinin təsiri, sosial şəbəkələrdəki davranış modelləri uşaqların psixoloji inkişafına birbaşa təsir göstərir. Bu mənada psixoloqun fəaliyyəti cəmiyyətlə əməkdaşlıq olmadan tam effektiv ola bilməz. Valideynlərlə birgə maarifləndirici seminarlar, icma səviyyəsində psixoloji dəstək proqramları, sosial xidmətlərlə koordinasiyalı fəaliyyət psixoloqun peşə funksiyalarını daha geniş kontekstdə tətbiq etməyə imkan verir.

Təhsil psixoloqunun cəmiyyətdə aktiv olması həm də onun peşə nüfuzunu artırır: psixoloq məktəb auditoriyasından çıxaraq yerli icmanın problemlərinə yaxınlaşdıqda, onun fəaliyyəti həm profilaktik, həm də inkişafyönümlü sosial əhəmiyyət qazanır. Bu istiqamətdə əsas məqsəd cəmiyyətin psixoloji mədəniyyətinin yüksəldilməsi, sağlam münasibətlərin təşviqi və sosial harmoniyanın qorunmasıdır. Məktəb, ailə və cəmiyyət üçbucağı uşağın şəxsiyyət kimi inkişafında ayrılmaz sistem təşkil edir. Uşağın emosional sabitliyi və sosial adaptasiyası bu üç komponentin qarşılıqlı əlaqəsindən asılıdır. Təhsil psixoloqu bu əlaqənin düzgün qurulmasında vasitəçi rolunu oynayır. Valideynlərlə aparılan fərdi məsləhətlər, qrup məşğələləri və maarifləndirici görüşlər uşağın davranışındakı gərginlikləri azaltmaqla yanaşı, ailədaxili münasibətləri də tənzimləyir. Psixoloq burada yalnız müşahidəçi deyil, həm də dəyişiklik yaradan, davranış strategiyalarını istiqamətləndirən mütəxəssisdir. Eyni zamanda, təhsil psixoloqunun yerli icma (valideynlər, müəllimlər, sosial işçilər, bələdiyyə nümayəndələri, sahə müvəkkili və b.) ilə əməkdaşlığı sosiallaşma prosesində mühüm rol oynayır. Bu əməkdaşlıq həm risk qruplarının vaxtında müəyyənləşdirilməsinə, həm də preventiv tədbirlərin sistemli həyata keçirilməsinə şərait yaradır. Belə bir modeldə psixoloq yalnız problemləri diaqnostika edən deyil, həm də sosial münasibətləri formalaşdıran bir "inkişaf moderatoru" funksiyasını daşıyır. Bu, müasir psixoloji xidmətin əsas prinsiplərindən biridir: cəmiyyətin bütün səviyyələrində qarşılıqlı hörmət, empatiya və psixoloji mədəniyyətin təşviqi. Təhsil psixoloqlarının cəmiyyətlə əməkdaşlığı sosial rifahın qorunması, uşaqların psixoloji inkişafı və ailələrin emosional sabitliyi üçün vacib şərtdir. Psixoloqun cəmiyyətlə əməkdaşlığı psixoloji xidmətin mahiyyətini genişləndirir və onun profilaktik, maarifləndirici və bərpaedici funksiyalarını gücləndirir. Gələcək perspektiv ondan ibarətdir ki, psixoloq artıq yalnız təhsil müəssisəsində fəaliyyət göstərən mütəxəssis deyil, sosial transformasiyanın fəal iştirakçısı kimi çıxış etməlidir. O, cəmiyyətin psixoloji sağlamlığını qorumaqla yanaşı, qarşılıqlı anlaşma, tolerantlıq və empatiya dəyərlərinin formalaşmasında da mühüm vasitə rolunu oynayır. Təhsil psixoloqu ilə cəmiyyət arasındakı əlaqə qarşılıqlı etimad üzərində qurulduqda, sosial mühitdə daha sağlam münasibətlər və harmonik inkişaf üçün real zəmin yaranır. Qeyd edilənləri nəzərə alaraq, psixoloqun cəmiyyətlə əməkdaşlığının gələcək perspektivlərini aşağıdakı istiqamətdə qruplaşdırmaq olar:

- *İnstitusional əməkdaşlıq* - təhsil psixoloqları yerli özünüidarəetmə orqanları, sosial xidmətlər və qeyri-hökumət təşkilatları ilə ortaq layihələr (məsələn, ailə dəyərlərinin qorunması, uşaq hüquqlarının müdafiəsi, sosial adaptasiya, inklüziv təhsil və s.) həyata keçirə bilərlər; bu layihələr müxtəlif sahələri əhatə etməlidir;

- *Psixoloji maarifləndirmənin ictimai səviyyədə genişləndirilməsi* - psixoloqlar televiziya proqramlarında, sosial mediada və icma tədbirlərində çıxış etməklə psixoloji biliklərin kütləviləşməsinə töhfə verirlər (bu, həm psixoloji yardımın əlçatanlığını artırar, həm də cəmiyyətin psixoloji sağlamlığa münasibətini müsbətə dəyişdirir);
- *Rəqəmsal mühitdə psixoloji dəstək sistemlərinin yaradılması* - onlayn konsultasiyalar, psixoloji maarifləndirici vebinarlar və interaktiv resurslar vasitəsilə psixoloqlar daha geniş auditoriyaya çıxış əldə edə bilirlər (bu, xüsusilə regionlarda psixoloji xidmətə çıxışı məhdud olan ailələr üçün mühüm dəstək formasıdır);
- *Peşəkar təlim və təcrübə mübadiləsinin gücləndirilməsi* - təhsil psixoloqları üçün yerli və beynəlxalq təcrübə proqramları, seminarlar, konfranslar əməkdaşlığın davamlılığını təmin edən əsas mexanizmlərdəndir (peşəkar inkişaf həm də psixoloqun cəmiyyətlə ünsiyyət keyfiyyətinə birbaşa təsir göstərir).

GENETIKA VƏ ETIKA: SƏRHƏD HARADA KEÇIR?

GENETICS AND ETHICS: WHERE DOES THE LINE CROSS?

Həmidə Məcid qızı Abasova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetin nəzdində Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Kollecinin müəllimi

Xülasə. İnsan genetikasında əldə edilən irəliləyişlər genetik səbəbiyyətlə əlaqəli xəstəlikləri müəyyən etməyə, qarşısını almağa və müalicə etməyə, eləcə də populyasiya və fərdi səviyyələrdə molekulyar genetik modellər yaratmağa imkan verir. Bu, elmi, diaqnostik və terapevtik məqsədlər üçün istifadə edilən metodların (genetik müayinə və test, genealoji tədqiqat, prenatal diaqnostika) tətbiqi ilə bağlı bir sıra etik məsələləri ortaya qoyur. İnsan somatik hüceyrə genomunun, cinsiyyət hüceyrəsi genomunun, ziqotun və embrionun inkişafın erkən mərhələlərində gen terapiyası ilə bağlı fəlsəfi və etik-hüquqi məsələlər, insanın inkişafı üçün insan təbiətində genetik biliklərin və texnoloji müdaxilələrin tətbiqinin məqbulluğu və nəticələri ilə bağlı müzakirələrə səbəb olur.

Açar sözlər: Genetika, Etika, İrəliləyiş, Balans, Mənəviyyat

Abstract. Advances in human genetics have made it possible to identify, prevent and treat diseases associated with genetic causation, as well as to create molecular genetic models at the population and individual levels. This raises a number of ethical issues related to the application of methods used for scientific, diagnostic and therapeutic purposes (genetic screening and testing, genealogical research, prenatal diagnostics). Philosophical and ethical-legal issues related to gene therapy of the human somatic cell genome, germ cell genome, zygote and embryo at early stages of development give rise to discussions on the admissibility and consequences of the application of genetic knowledge and technological interventions in human nature for human development.

Keywords: Genetics, Ethics, Progress, Balance, Spirituality



Giriş.

Genetika müasir biologiyanın və tibbin ən sürətlə inkişaf edən sahələrindən biridir. Genetik tədqiqatlar xəstəliklərin səbəblərini anlamağa, onların qarşısını almağa və müalicə üsullarını təkmilləşdirməyə imkan verir. Lakin bu inkişaf etik suallar doğurur: insan genomunu dəyişdirmək nə dərəcədə doğrudur? Bu məqalədə genetikanın tibbdə rolu, etik məsələlər, müasir texnologiyalar və gələcək perspektivlər araşdırılacaq.

Ümumiyyətlə, elm inkişaf etdikcə sərhəd dəyişir, lakin onu müəyyən edən təkcə elm deyil, həm də cəmiyyət qanunlar, etik normalar və fəlsəfə vasitəsilə hansı texnologiyaların məqbul, hansılarının isə bəşəriyyətin mahiyyətini təhdid etdiyinə qərar verir. Bu məqalədə genetikanın inkişafındakı etik məsələlər araşdırılır. Qeyd olunur ki, bioetika elmi bir fənn kimi 20-ci əsrin ikinci yarısında, əsasən fundamental etik prinsiplərin yayılması təsiri altında yaranmışdır. Bu inkişaf biotibbi elmin inkişaf perspektivləri ilə bağlı məsələlərin həllinə yönəlmiş yeni bir elmi fənnin inkişafına təkan vermişdir. Genetika və etikanın zamanla çoxsaylı yaxınlaşmaları və fərqlilikləri olmuşdur. Genetika və etikanın ənənəvi olaraq sıx bağlı olduğu sahələrdən biri də gen mühəndisliyi tədqiqatlarının istifadəsidir. Bioetiklər və tədqiqatçılar ümumiyyətlə hesab edirlər ki, reproduktiv məqsədlər üçün insan genomunun redaktəsinə hazırda cəhd edilməməlidir, lakin gen terapiyasının təhlükəsiz və effektiv olmasını təmin etmək üçün tədqiqatlar davam etdirilməlidir. Əksər maraqlı tərəflər razılaşırlar ki, ictimaiyyətin cinsiyyət hüceyrələrinin redaktəsinə icazə verilib-verilmədiyinə qərar verməsi üçün davam edən ictimai müzakirələr və debatlar vacibdir. Gen mühəndisliyinin həyat keyfiyyətini yaxşılaşdıra və ömrü uzada biləcəyinə və hətta bu xüsusiyyətləri gələcək nəsillərə ötürə biləcəyinə dair əlamətlər mövcuddur. Bununla belə, gen mühəndisliyinin istifadəsi ilə bağlı proseslər etik sistemlərin qanunları və normaları ilə idarə olunmalıdır.

Genetikanın tibbdə rolu.

Genetika tibbdə diaqnostika və müalicə sahəsində inqilabi dəyişikliklərə səbəb olub. Genetik analizlər irsi xəstəliklərin aşkarlanmasında, fərdi müalicə planlarının hazırlanmasında mühüm rol oynayır. Məsələn, genom sekvensi xərçəng xəstələrinin müalicəsində fərdi yanaşmanı təmin edir.

Müasir texnologiyalar: CRISPR və gen redaktəsi

CRISPR texnologiyası genetik mühəndislikdə ən mühüm yeniliklərdən biridir. Bu metodla genlərdə dəqiq dəyişikliklər etmək mümkündür. CRISPR vasitəsilə irsi xəstəliklərin qarşısını almaq, bitkilərin məhsuldarlığını artırmaq və hətta insan xüsusiyyətlərini dəyişdirmək mümkündür. Lakin bu texnologiyanın etik tərəfləri ciddi müzakirə mövzusudur.

Etik məsələlər.

Genetik müdaxilələr bir sıra etik problemlər yaradır:

1. İnsan genomunun dəyişdirilməsi – Bu, insanın təbiətinə müdaxilədir.

2. Genetik bərabərsizlik – Genetik üstünlüklər yalnız varlı təbəqəyə əlçatan ola bilər.

3. Gələcək nəsillərə təsir – Genetik dəyişikliklər irsi olaraq ötürülür və bu, bəşəriyyətin gələcəyini dəyişə bilər.

Real nümunə: 2018-ci ildə Çində bir alim CRISPR texnologiyası ilə iki körpənin genlərini dəyişdirdi və bu, beynəlxalq miqyasda böyük etirazlara səbəb oldu.

Üstünlüklər və risklər.

Genetik texnologiyalar bir çox üstünlüklər təqdim edir: xəstəliklərin qarşısının alınması, fərdi müalicə, kənd təsərrüfatında məhsuldarlığın artırılması.

Lakin risklər də mövcuddur: genetik səhvlər, etik pozuntular, sosial bərabərsizliyin artması.

Gələcək perspektivlər.

Gələcəkdə genetika daha geniş tətbiq olunacaq. Gen terapiyası, süni genomlar və fərdi tibbi yanaşmalar inkişaf edəcək.

Beynəlxalq təşkilatlar etik normaların qorunması üçün qlobal qaydalar hazırlayır. Dünya Səhiyyə Təşkilatı genetik müdaxilələrə dair tövsiyələr təqdim edib.

Nəticə.

Genetika insan həyatını yaxşılaşdırmaq üçün böyük imkanlar yaradır, lakin etik sərhədlər qorunmalıdır. Elmi inkişafla etik dəyərlər arasında balans tapmaq bəşəriyyətin gələcəyi üçün əsas şərtdir. Nəticə olaraq, etika və genetika arasındakı sərhədlərin hələ dəqiq müəyyən edilmədiyini demək olar. Elmin sadəcə həm yaxşı, həm də pis üçün istifadə edilə bilən bir vasitə olduğunu xatırlamaq vacibdir. Hadisələrin gələcək gedişatı isə kollektiv şüurumuzdan,

təkamül səviyyəmizdən və məlumatlı və məsuliyyətli qərarlar qəbul etmək qabiliyyətimizdən asılıdır. Bu mürəkkəb və çoxşaxəli məsələdə biz yalnız hüquqi və etik maneələr yaratmaqla kifayətlənməməli, həm də elm və əxlaq arasında ahəngdar şəkildə birgə yaşamağın yollarını axtarmalıyıq.

Ədəbiyyat.

1. World Health Organization. Ethics and Governance of Artificial Intelligence for Health. Geneva: WHO, 2021.

2. Topol, E. Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again. Basic Books, 2019.

3. Doudna, J., Charpentier, E. The New Frontier of Genome Editing with CRISPR-Cas9. Science, 2014.

4. National Human Genome Research Institute. Genomics and Ethics. NIH Reports, 2020.

5. European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI and Genetic Research. Brussels, 2019.

6. He Jiankui Case Analysis. CRISPR Babies and Global Ethical Debate. Nature, 2019.

7. Rajkomar, A., et al. Machine Learning and Genetics in Medicine. New England Journal of Medicine, 2019.

8. International Bioethics Committee. Genetic Engineering and Human Rights. UNESCO, 2020.

9. PricewaterhouseCoopers (PwC). Genetic Technologies: Opportunities and Risks. PwC Report, 2021.

10. World Economic Forum. Future of Genetics and Ethics. WEF White Paper, 2021.

Проблемы экологически устойчивого развития в условиях Узбекистана

Эргашева Камила

Астраханский Государственный Технический Университет

ДЭЭБ-21., Экология и природопользование

ORCID: 0009-0000-8110-6795.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы обеспечения экологически устойчивого развития в условиях Узбекистана. В последние годы в стране особую актуальность приобретают экологические проблемы — загрязнение атмосферного воздуха, сокращение водных ресурсов, усиление процессов опустынивания, а также трудности в сфере переработки отходов. В работе проанализированы национальные стратегии, разработанные для достижения устойчивого развития, концепция «зелёной экономики» и программы международного сотрудничества. В качестве основных направлений предложено внедрение инновационных технологий, повышение экологической культуры населения и рациональное использование природных ресурсов. В статье подчёркивается необходимость комплексного подхода к решению экологических проблем, усиления экологической политики и достижения целей устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая устойчивость, переработка отходов, зелёная экономика, экологическая политика, природные ресурсы.

Введение

В Республике Узбекистан вопрос обеспечения экологически устойчивого развития является одним из приоритетных направлений государственной политики. В последние годы в процессе экономического роста наблюдается увеличение факторов, оказывающих негативное влияние на окружающую среду. В связи с этим обеспечение экологической безопасности, рациональное использование природных ресурсов и повышение экологической культуры населения становятся актуальными задачами современности. Экологически устойчивое развитие представляет собой сложный системный процесс, направленный на обеспечение баланса между экономическим развитием, социальным благополучием и охраной окружающей среды. Этот процесс предполагает не только бережное и рациональное использование природных богатств, но и сохранение пригодной для жизни экологической среды для будущих поколений. На мировом уровне данная идея занимает особое место в Программе Целей устойчивого развития (SDGs), выдвинутой Организацией Объединённых Наций, в которой подчёркивается необходимость для каждой страны к 2030 году принять меры по

сохранению экологического равновесия и адаптации к изменению климата. В Узбекистане для достижения экологически устойчивого развития были приняты такие важные документы, как Концепция «Зелёной экономики», «Стратегия развития экологической политики на 2023–2030 годы», Закон «Об охране окружающей среды» и общенациональная программа «Зелёное пространство». Эти документы направлены на рациональное использование природных ресурсов, сокращение отходов, развитие возобновляемых источников энергии и укрепление экологического образования. В то же время в стране сохраняются проблемы, связанные с дефицитом водных ресурсов, процессами опустынивания, загрязнением воздуха, промышленными отходами и глобальными изменениями климата, которые подрывают экологическую устойчивость. Поэтому сегодня особое значение приобретают научно обоснованная экологическая политика, внедрение инновационных технологий и повышение экологического сознания населения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основным принципом экологически устойчивого развития является обеспечение взаимного баланса между экономическим ростом, социальным благополучием и охраной окружающей среды. Этот принцип рассматривается как стратегически важное направление для устойчивого прогресса любого государства, поскольку экономическое развитие должно осуществляться без нанесения ущерба природе. В связи с этим одной из актуальных задач современности является модернизация производства с учетом экологических факторов, экономия ресурсов и повышение энергоэффективности. К числу основных факторов, которые можно оценить как подрывающие экологическую устойчивость Узбекистана, относятся дефицит водных ресурсов, процессы опустынивания, загрязнение атмосферного воздуха, увеличение объемов промышленных и бытовых отходов, а также ухудшение мелиоративного состояния земель. Особенно остро эти проблемы проявляются в Приаралье, где ускоряются процессы опустынивания и деградации почв. Это приводит не только к экологическим, но и к социально-экономическим трудностям. В последние годы в стране реализуется ряд программ и проектов, направленных на решение экологических проблем. В частности, были приняты такие документы, как Концепция «Зеленой экономики» и «Стратегия развития экологической политики Республики Узбекистан на 2023–2030 годы». Эти документы нацелены на адаптацию экологической политики страны к международным стандартам. На их основе внедряются энергосберегающие технологии, создается система переработки отходов, осуществляется мониторинг качества атмосферного воздуха, принимаются меры по сохранению биоразнообразия и повышению экологической культуры населения. Для устранения экологических проблем первостепенное значение имеет развитие возобновляемых источников энергии. Использование солнечной и ветровой энергии позволяет сократить выбросы парниковых газов. Кроме того, внедрение безотходных производственных технологий и модернизация очистных сооружений на промышленных предприятиях способствуют существенному снижению экологической нагрузки. Повышение уровня экологического мышления, развитие экологического образования и воспитания населения создают

основу для ответственного отношения к природным ресурсам. Особого внимания заслуживает общенациональное движение «Зелёное пространство», направленное на укрепление экологической устойчивости. В рамках этой программы высаживаются миллионы деревьев и кустарников, что способствует улучшению экологической обстановки в городах, снижению концентрации пыли и углекислого газа (CO_2). Наряду с этим активно внедряются «умные» водосберегающие технологии, совершенствуется система раздельного сбора и переработки отходов. Главным условием достижения экологической устойчивости является повышение экологической ответственности государства, общества и каждого гражданина. Недостаточно только государственных мер — необходимо, чтобы каждый человек обладал высоким уровнем экологической культуры и придерживался принципов бережного отношения к природе в повседневной жизни. Только в этом случае возможно обеспечить не только экономический рост, но и экологическую безопасность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение следует отметить, что обеспечение экологически устойчивого развития в условиях Узбекистана является одной из наиболее актуальных задач современности. С ускорением процессов экономического роста и урбанизации усиливается нагрузка на природные ресурсы, что приводит к таким проблемам, как дефицит воды, опустынивание, загрязнение воздуха и увеличение объема отходов. Поэтому наряду с экономическими интересами охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов должны оставаться приоритетными направлениями государственной политики. Принятие Концепции «Зелёной экономики», «Стратегии развития экологической политики на 2023–2030 годы», общенациональной программы «Зелёное пространство», а также совершенствование экологического законодательства стали важными шагами на пути к экологической устойчивости. Тем не менее, остаётся актуальной задача полноценной реализации данных программ на практике, повышения экологической ответственности во всех сферах и укрепления экологической культуры населения. В перспективе для обеспечения устойчивого развития необходимо широкое использование возобновляемых источников энергии, сокращение объёмов отходов и развитие систем их переработки, усиление экологического мониторинга и разработка научно-инновационных подходов. Самое главное — повышение экологического сознания каждого гражданина, превращение бережного отношения к природе в неотъемлемую часть образа жизни, что станет прочным фундаментом экологически устойчивого развития Узбекистана.

Adabiyotlar ro‘yxati

1.O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 31-oktabrdagi “2023–2030 yillarda O‘zbekiston Respublikasining ekologik siyosatini rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF–193-son Farmoni.

2.O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining “Yashil iqtisodiyot” konsepsiyasini amalga oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risidagi qarori, 2019-yil 4-oktabr, № 841.

3.O‘zbekiston Respublikasi Qonuni “Atrof-muhitni muhofaza qilish to‘g‘risida”, 1992-yil 9-dekabr.

4.Karimova, M. (2021). *Ekologik siyosat va barqaror rivojlanish: O‘zbekiston tajribasi.* Toshkent: “Fan va texnologiya” nashriyoti.

5.Jo‘rayev, A., & Shukurova, N. (2022). *Atrof-muhitni muhofaza qilish va ekologik xavfsizlik asoslari.* Toshkent: TDPU nashriyoti.

6.United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York: United Nations Publishing.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕРАБОТКИ И УТИЛИЗАЦИИ ТВЁРДЫХ БЫТОВЫХ ОТХОДОВ

Кунакова Даря

Астраханский Государственный Технический Университет

Экология и природопользование ДЭЭБ-21

ORCID:*0009-0000-8110-6795*

Аннотация

В современном обществе увеличение объёмов твёрдых бытовых отходов (ТБО) оказывает негативное воздействие на окружающую среду. Рост численности населения, расширение промышленного производства и сферы услуг приводят к дальнейшему увеличению количества отходов. Правильное управление, переработка и утилизация твёрдых бытовых отходов являются важными факторами обеспечения экологической устойчивости. Внедрение технологий сортировки, переработки и использования отходов в качестве источника энергии способствует рациональному использованию природных ресурсов и снижению накопления отходов на полигонах. Процессы переработки ТБО имеют не только экологическое, но и экономическое значение. Например, использование пластиковых, металлических и стеклянных отходов в качестве вторичного сырья уменьшает объём использования природных ресурсов. Кроме того, компостирование биоразлагаемых отходов позволяет получать качественные органические удобрения для сельского хозяйства. Применение современных технологий утилизации отходов снижает выброс вредных веществ в атмосферу и уменьшает угрозу здоровью населения. Таким образом, переработка и утилизация твёрдых бытовых отходов имеют большое значение не только для решения экологических проблем, но и для повышения экономической эффективности, развития принципов «зелёной» экономики и достижения целей устойчивого развития.

Ключевые слова: твёрдые бытовые отходы, переработка, утилизация, экология, устойчивое развитие.

THE ECOLOGICAL IMPORTANCE OF RECYCLING AND UTILIZATION OF SOLID HOUSEHOLD WASTE

In modern society, the increasing amount of solid household waste (SHW) has a significant negative impact on the environment. Population growth, industrial development, and service sector expansion lead to a rapid increase in waste volume. Proper management, recycling, and utilization of SHW play a crucial role in ensuring environmental sustainability. Sorting and recycling technologies, as well as the use of waste as an energy source, contribute to the efficient use of natural resources and reduce waste accumulation in landfills.

Recycling processes are not only environmentally beneficial but also economically viable. For instance, reusing plastic, metal, and glass as secondary raw materials decreases the exploitation of natural resources. Furthermore, composting biodegradable waste provides high-quality organic fertilizers for agriculture. The use of modern technologies in waste utilization reduces harmful emissions into the atmosphere and minimizes risks to public health.

Thus, recycling and utilization of solid household waste are essential for solving environmental problems, increasing economic efficiency, developing green economy principles, and achieving sustainable development goals.

Keywords: solid household waste, recycling, utilization, ecology, sustainable development.

Введение

В последние годы во всём мире наблюдается рост объёмов твёрдых бытовых отходов (ТБО), что становится одной из глобальных экологических проблем. По данным Всемирного банка, ежегодно человечеством производится более 2 миллиардов тонн твёрдых бытовых отходов, и к 2050 году этот показатель может увеличиться на 70 %. Быстрый рост численности населения, процессы урбанизации, изменение культуры потребления и развитие промышленности приводят к усложнению состава отходов, что делает проблему их управления всё более актуальной. Правильное управление ТБО обеспечивает не только экологическую безопасность, но и способствует экономической стабильности. Значительная часть отходов может быть переработана или повторно использована в качестве вторичного сырья. При этом особое значение имеет совершенствование систем сортировки отходов на месте их образования, транспортировки, хранения и переработки. Переработка ТБО позволяет рационально использовать природные ресурсы, повышать энергоэффективность и снижать загрязнение окружающей среды. Утилизация отходов способствует внедрению новых технологий, развитию принципов «зелёной экономики» и достижению целей устойчивого развития. Поэтому разработка экологических, экономических и технологических решений в области переработки и утилизации твёрдых бытовых отходов является одной из важнейших задач современности.

Основная часть

К твёрдым бытовым отходам (ТБО) относятся пластмасса, металл, стекло, бумага, пищевые остатки, древесина, текстильные отходы и другие материалы. Большинство из них разлагается в природных условиях чрезвычайно медленно: например, пластик — от 200 до 400 лет, алюминий — около 100 лет, стекло — может сохраняться тысячи лет. Это приводит к снижению плодородия почв, загрязнению подземных вод и атмосферы. Поэтому сортировка отходов на месте их образования, их переработка и повторное использование в качестве вторичного сырья играют ключевую роль в обеспечении экологической безопасности. Переработка пластиковых отходов позволяет производить трубы, ёмкости, синтетические волокна и строительные материалы. Этот процесс снижает потребление нефти как исходного сырья и уменьшает углеродный след. Переплавка металлических отходов способствует экономии энергии: например, переработка алюминия позволяет сэкономить до 95 % энергии по сравнению с производством нового металла. Переплавка стекла обеспечивает экономию энергии на 20–30 % в производственных процессах. Переработка бумажных отходов имеет важное значение для сохранения лесных ресурсов и сокращения потребления воды.Биотехнологическая переработка органических отходов (компостирование) позволяет получать высококачественные органические удобрения. Такой компост повышает биологическую активность почвы и урожайность сельскохозяйственных культур. Кроме того, анаэробное разложение органических отходов обеспечивает получение биогаза — альтернативного источника энергии, способного заменить природный газ. К современным технологиям утилизации отходов относятся пиролиз, газификация, термолиз и производство биогаза. В процессе пиролиза из пластиковых и резиновых отходов получают жидкое топливо (пиролизное масло), которое может использоваться в промышленности и транспорте. Технология получения электроэнергии из отходов (waste-to-energy) широко применяется в развитых странах Европы и Азии и позволяет сократить объём отходов до 90 %.В Узбекистане также реализуются проекты по развитию инфраструктуры переработки отходов. В частности, в Ташкентской, Самаркандской и Ферганской областях построены комплексы по сортировке отходов, а в некоторых регионах действуют станции по производству биогаза. Все эти инициативы полностью соответствуют принципам «зелёной экономики» и «устойчивого развития».

Заключение

Правильное управление, переработка и утилизация твёрдых бытовых отходов играют важную роль в обеспечении экологической безопасности, рациональном использовании природных ресурсов и охране здоровья населения. Эти процессы способствуют сокращению объёмов отходов на полигонах, уменьшению выбросов вредных веществ в атмосферу и созданию новых рабочих мест. Следовательно, совершенствование системы переработки отходов является ключевым направлением для достижения экологического и экономического устойчивого развития.

Литература

1. Karimov A. *Osnovy ekologii.* – Toshkent: Fan, 2021.
2. World Health Organization. *Air Pollution and Health.* – Geneva: WHO, 2020.
3. IPCC. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis.* – Cambridge University Press, 2021.
4. Ministerstvo ekologii, okruzhayushchey sredy i klimata Respubliki Uzbekistan. *Ekologicheskaya politika i barqaror rivojlanish strategiyasi.* – Toshkent, 2022.

ЗАГРЯЗНЕНИЕ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ И МЕРЫ ПО ИХ ОХРАНЕ

Рахматова Нигина

Астраханский Государственный Технический Университет

Экология и природопользование

ДЭЭБ-21; 0009-0009-6380-2004

АННОТАЦИЯ

Загрязнение водных ресурсов является одной из наиболее острых экологических проблем современности. Интенсивное развитие промышленности, сельского хозяйства, урбанизация и рост численности населения приводят к ухудшению качества природных вод. В водоёмы поступают сточные воды, содержащие тяжёлые металлы, нефтепродукты, пестициды и другие токсичные вещества, что негативно влияет на экосистемы и здоровье человека. В данной статье рассматриваются основные источники загрязнения вод, их последствия, а также методы охраны и восстановления водных экосистем. Особое внимание уделено современным технологиям очистки сточных вод, биологическим и химическим методам водоочистки, а также роли экологического образования и общественного контроля в сохранении водных ресурсов. Защита водных ресурсов требует комплексного подхода, включающего государственное регулирование, внедрение инновационных технологий, рациональное использование воды и формирование экологической культуры населения. В заключение отмечается, что сохранение чистоты водных ресурсов -это стратегическая задача, от которой зависит устойчивое развитие общества и благополучие будущих поколений.

Ключевые слова: водные ресурсы, загрязнение воды, охрана окружающей среды, очистка сточных вод, экологическая безопасность.

ANNOTATION

Water pollution is one of the most pressing environmental issues of our time. The rapid development of industry, agriculture, urbanization, and population growth leads to a decline in the quality of natural water resources. Wastewater containing heavy metals, petroleum products, pesticides, and other toxic substances enters water bodies, negatively affecting ecosystems and human health. This article discusses the main sources and consequences of water pollution, as well as measures for the protection and restoration of aquatic ecosystems. Special attention is given to modern wastewater treatment technologies, biological and chemical purification methods, and the role of environmental education and public participation in water conservation. Protecting water resources requires a comprehensive approach that includes governmental regulation, the introduction of innovative technologies,

rational water use, and the development of ecological culture among the population. The paper concludes that preserving the purity of water resources is a strategic goal essential for sustainable development and the well-being of future generations.

Keywords: water resources, water pollution, wastewater treatment, environmental protection, ecological safety.

ВВЕДЕНИЕ

Вода является одним из самых ценных природных ресурсов, обеспечивающих существование жизни на Земле. Без достаточного количества чистой воды невозможны ни сельское хозяйство, ни промышленность, ни нормальная жизнедеятельность человека. Однако в последние десятилетия наблюдается интенсивное загрязнение водных источников, что приводит к ухудшению экологического состояния рек, озёр и подземных вод. Основными причинами загрязнения являются сброс промышленных и бытовых сточных вод, использование химических удобрений и пестицидов, нерациональное водопользование, а также отсутствие эффективных систем очистки. Поэтому охрана водных ресурсов стала одной из приоритетных задач современной экологии и устойчивого развития.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Загрязнение водных ресурсов можно разделить на несколько типов: химическое, биологическое, термическое и радиоактивное.

Химическое загрязнение возникает в результате попадания в воду токсичных веществ -тяжёлых металлов, нефтепродуктов, кислот, щелочей и синтетических соединений. Эти вещества нарушают биохимическое равновесие водных экосистем и оказывают негативное воздействие на флору и фауну.

Биологическое загрязнение связано с поступлением в водоёмы патогенных микроорганизмов, что представляет угрозу для здоровья человека. Термическое загрязнение происходит при сбросе в водоёмы подогретых вод, используемых на промышленных предприятиях, что приводит к изменению температурного режима и гибели живых организмов. Для охраны и рационального использования водных ресурсов применяются различные меры и технологии. К ним относятся: Особую роль играет экологическое образование и воспитание, направленное на формирование у населения бережного отношения к воде и понимания её значения в жизни человека. В учебных заведениях необходимо уделять внимание экологическим темам, проводить практические занятия, акции по очистке водоёмов и разъяснительную работу среди молодёжи. Современные технологии водоочистки включают физико-химические, биологические и мембранные методы. Биологическая очистка основана на использовании микроорганизмов, которые разлагают органические вещества, а мембранные технологии позволяют эффективно удалять мелкие частицы и бактерии. Применение инновационных методов способствует снижению уровня загрязнения и восстановлению водных экосистем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сохранение чистоты водных ресурсов - это глобальная задача, от решения которой зависит будущее всего человечества. Эффективная охрана вод требует комплексного подхода, включающего научные исследования, внедрение современных технологий, ужесточение экологического контроля и формирование экологического сознания у населения. Каждый человек должен осознавать личную ответственность за рациональное использование воды. Только совместными усилиями общества, государства и науки возможно обеспечить устойчивое развитие, экологическую безопасность и здоровье будущих поколений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гриневский С.О. *Экология и охрана окружающей среды.* – Москва: Академия, 2021.
2. Яковлев В.Н. *Водные ресурсы и их рациональное использование.* – Санкт-Петербург: Питер, 2020.
3. ЮНЕСКО. *World Water Development Report 2022: Groundwater – Making the Invisible Visible.* – Paris: UNESCO, 2022.
4. Рахимова Н.А. *Экологическая безопасность и водные ресурсы Узбекистана.* – Ташкент: Fan va texnologiya, 2019.
5. WHO. *Water, Sanitation and Hygiene: Global Report.* – Geneva: World Health Organization, 2021.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Рахимжонова Сарвиноз

Астраханский Государственный Технический Университет

Экология и природопользование ДЭЭБ-21

ORCID:0009-0000-8110-6795

АННОТАЦИЯ

Формирование экологической культуры у молодого поколения является одной из приоритетных задач современного образования. В условиях нарастающего экологического кризиса, загрязнения окружающей среды и истощения природных ресурсов возрастает необходимость воспитания личности, осознающей свою ответственность перед природой. Экологическая культура формируется через систему образования, начиная с раннего детства, когда закладываются основы нравственного отношения к окружающему миру. Педагогические основы экологического воспитания включают развитие у учащихся экологического мышления, осознание взаимосвязи человека и природы, формирование устойчивых ценностей, направленных на сохранение окружающей среды. Эффективность данного процесса обеспечивается использованием интерактивных методов обучения, проектной деятельности, практических наблюдений в природе и исследовательских заданий. Большое значение имеют экологические игры, акции и уроки на природе, способствующие развитию эмоционально-нравственного отношения к миру. Особая роль принадлежит учителю, который не только передаёт знания, но и формирует личный пример ответственного отношения к природе. В статье подчёркивается, что формирование экологической культуры требует системного подхода, интеграции эколого-педагогических принципов в учебный процесс и активного участия семьи и общества.Таким образом, педагогические основы формирования экологической культуры у молодёжи служат фундаментом для воспитания экологически грамотного, ответственного и социально активного гражданина, способного обеспечить устойчивое развитие и экологическую безопасность будущих поколений.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, педагогические основы, молодое поколение, устойчивое развитие.

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир сталкивается с серьёзными экологическими проблемами — изменением климата, загрязнением воздуха и воды, сокращением биологического разнообразия. Эти процессы требуют от общества не только технологических решений, но и формирования нового экологического мышления, основанного на уважении и бережном отношении к природе. В этом контексте особое значение приобретает формирование экологической культуры у молодого поколения. Именно в детском и юношеском возрасте закладываются основы мировоззрения, определяющие отношение человека к окружающей среде. Поэтому педагогические основы экологического воспитания становятся важнейшей составляющей системы образования, направленной на воспитание ответственного гражданина, осознающего последствия своих действий для природы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Педагогические основы формирования экологической культуры включают систему принципов, методов и форм обучения, направленных на развитие экологического сознания, экологического мышления и практических навыков природосбережения.

1. Цели и задачи экологического воспитания. Главная цель — формирование личности, способной к гармоничному взаимодействию с природой. Среди задач можно выделить: развитие экологического мышления, формирование эмоционально-нравственного отношения к природе, воспитание чувства ответственности за состояние окружающей среды и освоение практических умений по её охране.

2. Педагогические методы и подходы. Современная педагогика использует разнообразные методы экологического образования: наблюдения в природе, исследовательские проекты, лабораторные и практические работы, экскурсии, экологические игры и акции. Эффективными считаются методы проблемного и проектного обучения, поскольку они побуждают учащихся самостоятельно искать пути решения экологических задач. Интерактивные формы — дискуссии, круглые столы, моделирование экологических ситуаций — способствуют развитию критического мышления и способности принимать обоснованные решения.

3. Роль учителя и образовательной среды. Учитель является ключевой фигурой в процессе экологического воспитания. Он не только передаёт знания, но и служит примером ответственного отношения к природе. Важно, чтобы образовательная среда поддерживала инициативу учащихся, вовлекая их в практическую деятельность по защите окружающей среды: участие в озеленении, очистке территорий, проведении экологических акций.

4. Взаимодействие семьи и общества. Формирование экологической культуры невозможно без участия семьи и общества. Родители должны поддерживать интерес детей к природе, воспитывать бережное отношение к ресурсам, а общественные организации и СМИ- формировать положительный образ экологически ответственного поведения. Таким образом, педагогическая система экологического воспитания должна

быть комплексной, интегрированной и ориентированной на развитие личностных качеств, обеспечивающих устойчивое развитие общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование экологической культуры у молодого поколения является стратегической задачей образования XXI века. Это процесс, направленный на развитие личности, осознающей свою ответственность перед природой и обществом. Эффективное экологическое воспитание возможно при условии активного применения педагогических технологий, интеграции экологических знаний во все учебные дисциплины, взаимодействия школы, семьи и общественности. Только таким образом можно воспитать поколение, способное бережно относиться к природным ресурсам и обеспечивать экологическую безопасность будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захлебный А.Н., Данилов-Данильян В.И. *Экологическое образование и устойчивое развитие.* – Москва: Просвещение, 2021.
2. Морева Н.А. *Педагогические основы экологического воспитания школьников.* – Санкт-Петербург: Питер, 2020.
3. UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap.* – Paris: UNESCO Publishing, 2021.
4. Рахимова Н.А. *Экологическое воспитание и культура личности в образовательном процессе.* – Ташкент: Fan va texnologiya, 2019.
5. Беляева Е.В. *Экологическая культура и современное образование.* – Москва: Академия, 2022.

ATMOSFERA HAVOSINING IFLOSLANISHI VA UNI KAMAYTIRISH CHORALARI

Husnidinova Nozimabonu

Астраханский Государственный Технический Университет

Экология и природопользование ., ДЭЭБ-21

0009-0002-2594-3884.,

Annotatsiya.

Ushbu maqolada atmosfera havosining ifloslanish sabablari, ularning atrof-muhit hamda inson salomatligiga ta’siri, shuningdek, ifloslanishni kamaytirish yo‘llari tahlil qilingan. Hozirgi davrda global iqlim o‘zgarishi, sanoat chiqindilari va transportdan chiqayotgan zararli moddalarning ko‘payishi natijasida atmosfera havosining ifloslanishi ekologik xavfsizlik uchun jiddiy tahdidga aylanmoqda. Muammoni hal etishda ekologik monitoring, toza texnologiyalar, qayta tiklanuvchi energiya manbalari va aholi ekologik madaniyatini oshirish muhim o‘rin tutadi.

Kalit so‘zlar: atmosfera havosi, ifloslanish, ekologik xavfsizlik, toza texnologiyalar, qayta tiklanuvchi energiya, barqaror rivojlanish.

KIRISH

Atmosfera havosi insoniyat hayoti uchun zarur bo‘lgan eng muhim tabiiy resurslardan biridir. Uning tozaligi nafaqat ekologik muvozanatni, balki inson salomatligini, biosferadagi barcha tirik organizmlarning yashash sharoitini saqlashning ham muhim sharti hisoblanadi. Toza havo — sog‘lom hayotning asosi bo‘lib, u o‘simliklarning fotosintez jarayonida ishtirok etadi, hayvonot va inson organizmida muhim fiziologik jarayonlarning to‘g‘ri kechishini ta’minlaydi.

So‘nggi o‘n yilliklarda sanoat korxonalari, transport vositalari, energetika tarmoqlari va maishiy chiqindilardan chiqayotgan gazlar tufayli atmosfera havosining ifloslanish darajasi keskin ortdi. Aholi sonining tez o‘sishi, urbanizatsiya va iqtisodiy faoliyatning jadallashuvi bu jarayonni yanada kuchaytirmoqda. Ayniqsa, yirik sanoat markazlari va metropoliten hududlarda havoning tarkibidagi zararli moddalarning miqdori me’yorlardan bir necha baravar ortiq ekani aniqlanmoqda.

Bu holat global iqlim o‘zgarishi, issiqxona effekti, ozon qatlamining yemirilishi, kislotali yomg‘irlar, tuproq va suv resurslarining ifloslanishi, hamda inson salomatligiga bevosita zarar yetkazuvchi omillarning kuchayishiga olib kelmoqda. Atmosfera ifloslanishi natijasida nafas

yo‘llari kasalliklari, allergiya, yurak-qon tomir kasalliklari va hatto onkologik kasalliklarning ko‘payishi kuzatilmoqda.

Atmosfera havosining ifloslanishi jahon miqyosida ekologik xavfsizlikka tahdid soluvchi eng dolzarb muammolardan biri bo‘lib, Birlashgan Millatlar Tashkiloti tomonidan ilgari surilgan Barqaror rivojlanish maqsadlarida (SDG-13 – “Iqlim o‘zgarishiga qarshi kurash”) bu masala ustuvor yo‘nalish sifatida belgilangan. Chunki havo ifloslanishi faqat mahalliy emas, balki **transchegaraviy muammo** bo‘lib, bir mamlakatda chiqarilgan zararli modda butun mintaqa yoki hatto boshqa qit’alarga ham ta’sir ko‘rsatishi mumkin.

Shuningdek, atmosfera ifloslanishining iqtisodiy oqibatlari ham jiddiydir: sog‘liqni saqlash xarajatlarining ortishi, hosildorlikning kamayishi, binolar va inshootlarning korroziyalanishi, shuningdek, turizm va transport sohasiga salbiy ta’sir ko‘rsatadi. Shu sababli, bugungi kunda ekologik muvozanatni saqlash, havo sifatini yaxshilash va chiqindilarni kamaytirish davlat siyosati darajasida hal etilayotgan global masalalardan biri hisoblanadi. O‘zbekiston Respublikasida ham atmosfera havosini muhofaza qilish bo‘yicha qator huquqiy hujjatlar qabul qilingan. “Atrof-muhitni muhofaza qilish to‘g‘risida”gi qonun, “Ekologiya va atrof-muhitni muhofaza qilish davlat qo‘mitasi” faoliyati, “Yashil makon” umummilliy dasturi kabi tashabbuslar havoning tozaligini ta’minlash va ekologik madaniyatni oshirishga xizmat qilmoqda.

Demak, atmosfera havosining tozaligini saqlash masalasi nafaqat ekologlar, balki butun jamiyatning umumiy burchi hisoblanadi. Mazkur maqolada atmosfera havosining ifloslanish sabablari, uning ekologik va sog‘liq uchun oqibatlari hamda ifloslanishni kamaytirish choralari ilmiy jihatdan tahlil qilinadi.

Asosiy qism

1. Atmosfera havosining ifloslanish sabablari

Atmosfera ifloslanishining asosiy manbalari quyidagilardan iborat:

Sanoat korxonalari – metallurgiya, kimyo, neftni qayta ishlash va sement ishlab chiqarish zavodlari havoga oltingugurt dioksidi (SO_2), azot oksidlari (NO_x), uglerod oksidi (CO) va chang chiqaradi.

Transport vositalari – avtomobillar, samolyotlar va kemalardan chiqayotgan chiqindilar shahar havosining 40–60% gacha ifloslanishiga sabab bo‘ladi.

Energetika tarmoqlari – ko‘mir, mazut, dizel yoqilg‘isidan foydalanish natijasida atmosferaga zararli gazlar ajraladi.

Maishiy chiqindilar – chiqindilarni yoqish va noto‘g‘ri utilizatsiya qilish jarayonida dioksinlar va boshqa toksik birikmalar hosil bo‘ladi.

Bundan tashqari, tabiiy manbalar – vulqon otilishlari, chang bo‘ronlari va o‘rmon yong‘inlari ham atmosfera ifloslanishining tabiiy omillariga kiradi.

2. Ifloslanishning salbiy oqibatlari

Atmosfera havosining ifloslanishi ekologik tizimlar va inson salomatligi uchun katta xavf tug‘diradi.

Ekologik ta’sir: o‘simliklar fotosintez jarayonining buzilishi, tuproqning kislotali bo‘lishi, suv havzalarining ifloslanishi.

Sog‘liq uchun zarar: nafas yo‘llari kasalliklari (bronxit, astma), yurak-qon tomir tizimi kasalliklari, allergik reaksiyalar va hatto saraton xavfining ortishi.

Iqlim o‘zgarishi: karbonat angidrid (CO_2) va metan (CH_4) gazlarining ortishi issiqxona effektini kuchaytirib, Yer haroratining global o‘sishiga sabab bo‘ladi.

3. Atmosfera ifloslanishini kamaytirish choralari

Atmosfera havosini muhofaza qilish uchun kompleks yondashuv zarur. Quyidagi yo‘nalishlar eng samarali hisoblanadi:

Ekologik monitoringni kuchaytirish – havoning sifatini doimiy kuzatish tizimini joriy etish, sanoat korxonalarida avtomatik nazorat uskunalarini o‘rnatish.

Toza texnologiyalarni joriy etish – chiqindisiz yoki kam chiqindili ishlab chiqarish tizimlariga o‘tish, filtrlar va katalitik neytrallash uskunalarini qo‘llash.

Qayta tiklanuvchi energiya manbalarini rivojlantirish – quyosh, shamol va biomassa energiyasidan keng foydalanish orqali yoqilg‘i yonish natijasidagi zararli chiqindilarni kamaytirish.

Transport tizimini modernizatsiya qilish – elektr va gibrid avtomobillardan foydalanish, jamoat transportini rivojlantirish.

Aholining ekologik madaniyatini oshirish – ekologik ta’lim va targ‘ibot ishlari orqali fuqarolarning atrof-muhitga mas’uliyatli munosabatini shakllantirish.

4. Havoni tozalashning usullari

Havoni tozalashda uchta asosiy yo‘nalish qo‘llaniladi:

Biologik usullar: o‘simliklar yordamida havodan zararli gazlarni yutish (fitoremediasiya).

Fizik usullar: filtratsiya, adsorbsiya, chang tutish qurilmalari yordamida iflos moddalarning mexanik ajratilishi.

Kimyoviy usullar: gazlarni neytrallash yoki oksidlab zararsiz holatga keltirish reaktsiyalari.

Xulosa

Atmosfera havosining tozaligini saqlash — bu har bir inson, tashkilot va davlatning burchidir. Havo sifati nafaqat hozirgi, balki kelajak avlodlarning salomatligi uchun ham hal qiluvchi ahamiyatga ega. Shu bois ekologik siyosatni kuchaytirish, sanoat va transport sohalarida ekologik standartlarga qat’iy rioya etish, toza texnologiyalarni keng joriy etish barqaror rivojlanishning muhim shartidir.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Karimov A. “Ekologiya asoslari.” – Toshkent: Fan nashriyoti, 2021.
2. WHO. *Air Pollution and Health.* – Geneva: World Health Organization, 2020.
3. IPCC. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis.* – Cambridge University Press, 2021.
4. O‘zbekiston Respublikasi Ekologiya, atrof-muhitni muhofaza qilish va iqlim o‘zgarishi vazirligi hisobotlari, 2023.
5. Rahimova G. “Atmosfera havosining monitoringi va muhofazasi.” – TDIU, 2022.

HUMANITY AND KIND ACTS: THE ROLE OF COMPASSION IN SOCIAL WELL-BEING AND HUMAN CONNECTION

By

Khairina Hizlianah

Keningau Vocational College

Abstract

Humanity is often reflected through kind acts that demonstrate compassion, empathy, and concern for others. Simple actions such as helping someone in need, offering emotional support, or showing respect and understanding can have profound effects on individuals and communities. This study explores the concept of humanity through acts of kindness, examining their social, psychological, and moral significance. From a social perspective, kind acts strengthen relationships, build trust, and promote social cohesion by fostering a sense of belonging and mutual care. Psychologically, engaging in kindness has been linked to increased happiness, reduced stress, and improved mental well-being for both the giver and the recipient. Acts of kindness also encourage empathy, moral development, and prosocial behaviour, particularly among young people, shaping positive values and ethical awareness. In challenging times such as crises or social inequality, humanity expressed through kind acts becomes especially important in promoting resilience and collective support. However, modern lifestyles and digital interactions may sometimes reduce face-to-face empathy, making conscious efforts toward kindness even more essential. This abstract highlights that humanity is not defined by grand gestures alone but by consistent, everyday acts of kindness that positively impact others. Understanding the value of kind acts is important for educators, community leaders, and policymakers seeking to nurture compassionate societies. Ultimately, kindness serves as a powerful expression of humanity that contributes to individual well-being and a more caring, inclusive world.

Keywords:

Humanity; kind acts; compassion; empathy; prosocial behaviour; social well-being

THE POWER OF VIRALNESS: INFLUENCE, SPEED, AND IMPACT IN THE DIGITAL AGE

By

Vivianey Frederic

Keningau Vocational College

Abstract

Viralness refers to the rapid and widespread circulation of content across digital platforms, driven by social sharing, algorithms, and collective user engagement. In the modern digital age, viral content has the power to shape public opinion, influence behaviour, and redefine success in media, marketing, and social movements. This study explores the power of viralness by examining how ideas, images, videos, and messages spread quickly beyond their original audiences to reach global visibility within a short period of time. Viral content often succeeds due to emotional appeal, relatability, novelty, or simplicity, encouraging users to like, share, comment, and replicate it. From a social perspective, viralness can amplify important voices, raise awareness of social issues, and mobilise collective action. Economically, it can create instant popularity, brand recognition, and financial opportunities for individuals and organisations. However, the power of viralness also carries risks, including the spread of misinformation, online harassment, and the fleeting nature of attention, where depth and accuracy may be sacrificed for speed and popularity. Viral moments can elevate or damage reputations just as quickly. This abstract highlights viralness as a double-edged force that reflects both the strengths and vulnerabilities of digital culture. Understanding the power of viralness is essential for educators, content creators, policymakers, and the public in navigating influence, responsibility, and ethical communication in an increasingly connected world.

Keywords:

Viralness; digital media; social influence; online sharing; information spread; digital culture

ROBLOX AS A USER-GENERATED GAMING PLATFORM: CREATIVITY, LEARNING, AND SOCIAL INTERACTION

By

Muhammad Alif Nazrul Nasir

Keningau Vocational College

Abstract

Roblox is a popular online gaming platform that allows users to create, share, and play games developed by other users. Unlike traditional video games with fixed content, Roblox is built around user-generated experiences, making it both a gaming platform and a creative development ecosystem. This study explores Roblox from the perspectives of gameplay, creativity, learning opportunities, and social interaction. Central to Roblox is Roblox Studio, a development tool that enables users—many of them young players—to design virtual worlds, code game mechanics, and monetise their creations using the in-platform currency, Robux. From a player perspective, Roblox offers entertainment, social connection, and self-expression through avatars, role-play, and collaborative gameplay. From an educational perspective, Roblox has gained attention for its potential to support learning in areas such as basic programming, game design, problem-solving, entrepreneurship, and digital literacy. However, the platform also raises concerns related to online safety, excessive screen time, in-game purchases, and exposure to inappropriate content or interactions. As Roblox relies heavily on online communities, effective moderation, parental guidance, and digital citizenship education are crucial. This abstract highlights Roblox as more than a game; it is a participatory digital environment where users shift from passive consumers to active creators. Understanding Roblox is important for educators, parents, and researchers, as it reflects broader trends in youth culture, platform-based learning, and the future of interactive digital entertainment.

Keywords:

Roblox; user-generated content; online gaming; digital creativity; game-based learning; social interaction

CHOCOLATE AS A GLOBAL FOOD PRODUCT: PRODUCTION, CONSUMPTION, AND CULTURAL SIGNIFICANCE

By

Alice Asyera Abraham

Keningau Vocational College

Abstract

Chocolate is one of the most widely consumed food products in the world, valued for its distinctive taste, versatility, and cultural significance. Derived primarily from cocoa beans, chocolate has evolved from a traditional beverage in ancient Mesoamerican civilisations into a global commodity produced and consumed in diverse forms. This study examines chocolate from multiple perspectives, including its production process, consumption patterns, nutritional aspects, and socio-cultural importance. The chocolate production chain involves cocoa cultivation, fermentation, drying, processing, and manufacturing, often taking place across different regions and economies. From a consumer perspective, chocolate is associated with pleasure, comfort, celebration, and emotional satisfaction, making it a popular choice across age groups and cultures. In addition to its sensory appeal, chocolate—particularly dark chocolate—has been linked to potential health benefits due to its antioxidant content, although excessive consumption raises concerns related to sugar intake and obesity. The global chocolate industry also faces significant challenges, including sustainability issues, child labour, environmental degradation, and price instability affecting cocoa farmers. These concerns have led to growing interest in ethical sourcing, fair trade practices, and sustainable cocoa production. This abstract highlights how chocolate is more than a confectionery item; it is a complex product shaped by economic, cultural, health, and ethical dimensions. Understanding chocolate's broader context is important for consumers, researchers, and policymakers seeking to balance enjoyment, health awareness, and social responsibility in food consumption.

Keywords:

Chocolate; cocoa production; food consumption; cultural significance; sustainability; ethical sourcing

STREAMING GAMES AS INTERACTIVE DIGITAL ENTERTAINMENT: TRENDS, MOTIVATIONS, AND IMPACTS ON VIEWERS AND PLAYERS

By

Alcie Alyssa Walter

Keningau Vocational College

Abstract

Game streaming has emerged as a major form of digital entertainment, transforming how games are consumed, experienced, and monetised. Platforms such as Twitch, YouTube Gaming, and Facebook Gaming allow players to broadcast gameplay live while interacting with global audiences in real time. This study explores the phenomenon of game streaming by examining its growth, key motivations for viewers and streamers, and its broader social, educational, and economic impacts. From a viewer perspective, game streaming offers entertainment, social interaction, skill learning, and a sense of community, as audiences engage through live chat, donations, and subscriptions. For streamers, motivations include self-expression, social recognition, income generation, and career development within the digital economy. Beyond entertainment, game streaming has implications for learning and skill acquisition, as viewers often observe strategies, problem-solving techniques, and communication skills demonstrated during gameplay. However, the rise of game streaming also presents challenges, including excessive screen time, parasocial relationships, online toxicity, and unequal income distribution among streamers. This abstract highlights how game streaming represents a shift from passive media consumption to participatory digital culture, where audiences actively co-create experiences. Understanding game streaming is essential for educators, policymakers, and researchers, as it influences youth culture, digital literacy, and future forms of online engagement. Overall, game streaming is not merely a leisure activity but a complex socio-digital ecosystem shaping modern entertainment and interaction.

Keywords: Game streaming; live streaming; digital entertainment; online gaming communities; viewer engagement; digital culture

A STUDENT TASK TRACK APP FOR ACADEMİC MANAGEMENT: ENHANCİNG ORGANİSATİON, PRODUCTİVİTY, AND SELF-REGULATED LEARNİNG

By

Enrique Oliver Lee

Keningau Vocational College

Abstract

A student task track app is a digital tool designed to help students manage academic tasks, deadlines, and learning responsibilities in an organised and efficient manner. With increasing academic demands and the widespread use of mobile technology, such applications play an important role in supporting students' time management and learning habits. This study explores the functions and benefits of a student task track app from educational and behavioural perspectives. Core features typically include task listing, deadline reminders, progress tracking, prioritisation, and visual dashboards that allow students to monitor their academic workload in real time. From a learning perspective, the app supports self-regulated learning by encouraging goal setting, planning, self-monitoring, and reflection. Students who consistently use task tracking tools are more likely to develop responsibility, reduce procrastination, and improve task completion rates. In addition, task track apps can reduce cognitive overload by externalising memory demands and providing structured guidance throughout the learning process. However, challenges such as over-reliance on technology, notification fatigue, and unequal access to digital devices may limit effectiveness. User-friendly design and clear alignment with students' academic routines are therefore essential. This abstract highlights the student task track app as more than a productivity tool; it is a learning support system that fosters independence, discipline, and academic success. Understanding its role is important for educators, developers, and institutions seeking to enhance student engagement and performance through digital solutions.

Keywords:

Student task tracking; academic management; productivity app; self-regulated learning; time management; educational technology

THE BENEFITS OF SPORTS PARTICIPATION: PHYSICAL HEALTH, MENTAL WELL-BEING, AND SOCIAL DEVELOPMENT

Grethel Florian Jipony

Keningau Vocational College

Abstract

Participation in sports offers wide-ranging benefits that contribute to physical health, mental well-being, and social development across all age groups. This study examines the benefits of sports from health, psychological, and social perspectives. Physically, regular involvement in sports improves cardiovascular fitness, muscular strength, flexibility, coordination, and overall body composition. It also plays a crucial role in preventing lifestyle-related diseases such as obesity, diabetes, and heart disease. From a mental health perspective, sports participation is associated with reduced stress, anxiety, and depression, as physical activity stimulates the release of endorphins that enhance mood and emotional balance. Sports also help individuals develop discipline, resilience, self-confidence, and goal-setting skills through training and competition. Socially, sports provide opportunities for teamwork, communication, leadership, and cooperation, fostering a sense of belonging and community. Team sports in particular encourage mutual support, respect, and fair play, while individual sports promote self-reliance and personal accountability. In educational contexts, students who engage in sports often demonstrate better concentration, time management, and academic motivation. Despite these benefits, barriers such as lack of access, facilities, or motivation may limit participation for some individuals. This abstract highlights sports as a holistic activity that supports healthy lifestyles and positive character development. Understanding the benefits of sports is important for educators, policymakers, and communities aiming to promote active living and overall well-being.

Keywords:

Sports participation; physical fitness; mental health; social skills; healthy lifestyle; youth development

MONGOL HERITAGE IN AZERBAIJAN

AZERBAYCANDA MOĞOL MİRASI

Gurban HÜSEYNOV[10]

ÖZET

Azerbaycan coğrafyası, tarih boyunca birçok istilaya maruz kalmış ve çeşitli devletlerin hâkimiyeti altına girmiştir. Tarihi Azerbaycan topraklarının coğrafi açıdan stratejik öneminden dolayı buraya hâkim olmak isteyen devletler Azerbaycan bölgesine hakim olabilmek amacıyla birbirleriyle mücadele etmiştir. Bu bağlamda Azerbaycan tarihinin en sıkıntılı süreci şüphesiz Moğol saldırılarının ardından kurulan İlhanlılar Devleti dönemidir. Avrasya kıtasını kasıp kavuran Moğol vahşeti Azerbaycan'ı da etkilemiştir. Cengiz Han (1206-1227) önderliğinde kurulan Moğol İmparatorluğu giriştiği istila hareketleri sonucunda XIII. yüzyıldan itibaren Türk memleketlerinde bir kargaşa ortamı oluşturmuştur. İlhanlılar öncesinde Azerbaycan topraklarına yapılan Moğol akınları, yıkım ve katliamlarla Azerbaycan coğrafyasında yaşayan halklar için zor zamanların yaşandığı bir süreç olmuştur. Moğol istilaları üzerine ülkemizde ve yurt dışında önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda Moğol istilaları, savaşlar ve siyasi çekişmeler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Moğol akınlarının Azerbaycan'da meydana getirdiği tahribat, çeşitli kaynaklarda zikredilmiş olsa da bu dönemde yaşanan olayların yeterince aydınlatıldığı söylenemez. Kafkasya ve Anadolu'da yaşanan bu saldırılar sonucunda birçok devlet tarih sahnesinden silinirken bölgede kurulan İlhanlılar bölgeyi yeniden canlandırmak için çaba sarfetmişlerdir. Bu makalede öncelikle Azerbaycan adı, tarihi coğrafyası hakkında bilgi verildikten sonra İlhanlı Devleti zamanına kadar bölgeye yapılan Moğol saldırılarına değinilerek ardından İlhanlılar döneminde Azerbaycan bölgesindeki Moğol kültürel mirasına kapsamında Azerbaycan'da kurulan İlhanlı şehirleri Şenb-i Gâzân, Rab-î Reşîdî, Mahmûdâbâd ve Sultâniyye hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Moğol İstilası, İlhanlılar, Moğol Mirası

[10] Dr. Gurban Hüseynov, ORCID No: 0000-0002-3143-1984
Doktor, İzmir/Türkiye, e-posta: qhuseynov@hotmail.com. Tel: (0533) 737 85 00

Abstract

Azerbaijan's geography has been subjected to numerous invasions throughout history and has come under the domination of various states. Due to the strategic geographical importance of the historical Azerbaijani lands, states seeking to dominate this area have engaged in struggles with one another to gain control over the Azerbaijan region. In this context, the most troubled period in Azerbaijani history is undoubtedly the era of the Ilkhanid State, established following the Mongol invasions. The Mongol savagery that ravaged the Eurasian continent also affected Azerbaijan. The Mongol Empire, founded under the leadership of Genghis Khan (1206–1227), created an atmosphere of chaos in Turkish lands starting from the 13th century as a result of its invasion campaigns. The Mongol raids on Azerbaijani territories prior to the Ilkhanids constituted a period of hardship for the peoples inhabiting the Azerbaijani geography, marked by destruction and massacres. Significant studies on the Mongol invasions have been conducted both in our country and abroad. In these works, the Mongol invasions, wars, and political rivalries are described in detail. Although the devastation caused by the Mongol raids in Azerbaijan is mentioned in various sources, it cannot be said that the events of this period have been sufficiently illuminated. As a result of these attacks in the Caucasus and Anatolia, many states were erased from the historical stage, while the Ilkhanids established in the region made efforts to revitalize the area. In this article, first, information will be provided about the name Azerbaijan and its historical geography; then, the Mongol attacks on the region up to the time of the Ilkhanid State will be addressed; and subsequently, within the scope of the Mongol cultural heritage in the Azerbaijan region during the Ilkhanid period, information will be given about the Ilkhanid cities established in Azerbaijan: Shanb-i Ghazan, Rab-i Rashidi, Mahmudabad, and Sultaniyya.

Key Words: Azerbaijan, Mongol Invasion, Ilkhanids, Mongol Heritage

KURBAN SAID'S ALI AND NINO: LAW AND IDENTITY IN A MULTICULTURAL SETTING

KURBAN SAİD'İN "ALİ VE NİNO" ROMANINDA ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR ORTAMDA HUKUK VE KİMLİK

Zehra HESİMOVA

Yüksek lisasns, Azerbaycan Diller Üniversitesi, 0009-0004-7758-8073

Özet

Kurban Sait'in "Ali ve Nino" romanı yalnız iki insanın aşk hikâyesi değil; imparatorluk ve ulusal kimliklerin çarpıştığı, hukukun hem resmi hem de gayri-resmi kurumlarının aynı anda işlevsel olduğu bir zeminde çokkültürlü ve hukuki meseleleri sürekli sorgulayan bir eserdir. Romanın olayları 1910–1920'lerin siyasi-tarihî süreci zemininde gelişir; savaş, imparatorluğun zayıflaması ve milli hareketler hukuki-ahlaki ikilemler doğurur. Bu koşullarda her birey hem şahıs hem topluluk üyesi hem de hukuki bir özne olarak konumlanır; bu üç rol bazen çelişir, bazen birbirini tamamlar. Eserin temel niteliği çok katmanlı oluşudur: aynı mekân içinde farklı etnik, dini ve hukuki gelenekler paralel olarak var olur, zaman zaman da çarpışır. Bakü roman boyunca bir "kültürel merkez" işlevi görür; burada İngiliz askerî memurları, Rus ticaret çevreleri, Ermeni tüccarlar, Gürcü aristokrasisi, Azerbaycanlı aristokrat ve köylü sınıfları karşılaşır ve hukuki saha bu karşılaşmalar sonucunda yeniden yazılır. Örneğin kısa süreli bağımsızlıkla Sovyet hakimiyetinin kurulması, hukukun evrensel mi yoksa yerel mi olduğuna dair dönüşümü gösterir: bir anda kanunlar değişir, devlet kurumları sıfırlanır, insanlar güvenlik arayarak geleneksel ve kişisel normlara sığınır. Bu ikilik, karakterlerin davranışlarında ve hukuki kararlarında görünür; kişisel tercih hem hukuki hem de kültürel-etik bir meseledir. Romanda aile ve toplum düzeyinde hukukun çoğulcu doğası açıkça yansır; evlilik meselesi ailelerin, toplulukların ve milletlerin ilişkilerinin mikroskobik ifadesine dönüşür. Nino ve Zeynəb karakterleri kadın özneleşmesinin iki farklı stratejisini temsil eder: Nino bireysel tercihlere ve Avrupa etkisine yakın, hukuki-sosyal özneliğe aktif yaklaşan bir figür iken, Zeynəb geleneksel mekânın kurallarına ve beklentilerine bağlıdır. Ninonun "inancımı koruyacağım" sözü, resmi evrakların içerik ve anlam taşıma gücünü sorgular; soyad değişikliği resmî entegrasyonun simgesi olmakla birlikte yeni hukuki statünün ciddi sonuçlarını da barındırır. Savaş ve tarihî sarsıntılar bireylerin hukuki özneliklerini daha da değişken hâle getirir; devlet otoritesinin, unvanların ve statülerin yitirilmesi insanların hayatını hızlı ve radikal biçimde yeniden tanımlar. Qurban Səid çokkültürlülüğü yalnız hoşgörü beyanı olarak değil, kültürel alışverişin merkezinde yer alan dinamik bir süreç olarak sunar: farklılıkların karşılıklı korunması, resmi kurumların istikrarı ve bireysel hakların güvence altına alınması için kurumsal temellerin gerekliliğini vurgular. Roman; hukuki

plüralizm, kurumsal boşluklar ve etnik-dinî kimliklerin esnekliğinin bireyler üzerindeki etkisini derinlemesine tartışan hem tarihî bir belge hem de evrensel sorular üreten bir edebî-metindir: Kimlik nasıl oluşur? Bireysel özgürlük ne zaman kolektif çıkarın kurbanı olur? Çokkültürlü bir toplumda adalet nasıl sağlanır? Bu sorular günümüz için de geçerliliğini korur.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, kimlik, hukuki plüralizm, etnik ve dinî çeşitlilik, bireysel özgürlük.

Abstract

Kurban Said's novel Ali and Nino is not merely the love story of two people; it is a work that continuously questions multicultural and legal issues on a terrain where imperial and national identities collide and where both formal and informal legal institutions operate simultaneously. The events of the novel unfold against the political-historical processes of the 1910s–1920s; war, the weakening of empire, and national movements produce legal-moral dilemmas. In these conditions each individual is positioned simultaneously as a person, a member of a community, and a legal subject; these three roles sometimes conflict and sometimes complement one another. The fundamental characteristic of the work is its multilayered nature: different ethnic, religious, and legal traditions coexist in parallel within the same space and at times clash. Throughout the novel, Baku functions as a "cultural center"; there English military officers, Russian commercial circles, Armenian merchants, Georgian aristocracy, and Azerbaijani aristocratic and peasant classes meet, and the legal field is rewritten as a result of these encounters. For example, the brief period of independence followed by the establishment of Soviet rule illustrates the transformation in whether law is perceived as universal or local: laws change overnight, state institutions are reset, and people seek security in traditional and personal norms. This duality is visible in the behaviors and legal choices of the characters; personal preference becomes both a legal and a cultural-ethical issue. The novel clearly reflects the pluralistic nature of law at the family and societal levels; the matter of marriage becomes a microscopic expression of relationships among families, communities, and nations. The characters Nino and Zeynab represent two different strategies of female subjectivity: Nino is closer to individual choice and European influence and is a figure that actively approaches legal-social subjectivity, whereas Zeynab is bound to the rules and expectations of the traditional space. Nino's statement "I will keep my faith" questions the power of official documents to convey content and meaning; a change of surname, while symbolizing formal integration, also carries serious consequences for the new legal status. War and historical upheavals make individuals' legal subjectivities even more variable; the loss of state authority, titles, and statuses rapidly and radically redefines people's lives. Qurban Səid presents multiculturalism not merely as a proclamation of tolerance but as a dynamic process at the center of cultural exchange: he emphasizes the need for institutional foundations to ensure the mutual protection of differences, the stability of formal institutions, and the safeguarding of individual rights. The novel is both a historical document and a

literary text that generates universal questions, deeply discussing legal pluralism, institutional vacuums, and the effects of the flexibility of ethno-religious identities on individuals: How is identity formed? When does individual freedom become sacrificed for the collective good? How is justice ensured in a multicultural society? These questions remain relevant today.

Keywords: multiculturalism, identity, legal pluralism, ethnic and religious diversity, individual freedom.

MƏMMƏDAĞA SULTANOV – SÖZLƏRİN İZİNDƏ: AZƏRBAYCAN VƏ ŞƏRQ ƏDƏBİYYATININ TƏDQİQATÇISI

Həsənova Firuzə

ORCID iD: 0009-0001-3264-6688
ADPU-nun Müasir Azərbaycan dili kafedrasının müəllimi

Xülasə

Azərbaycan ədəbiyyatşünaslıq elminin mühüm istiqamətlərindən biri klassik irsin tədqiqi və qiymətləndirilməsidir. Bu sahədə fəaliyyət göstərən alimlərdən hər biri yalnız ədəbiyyat tarixini öyrənməklə kifayətlənməmiş, həm də milli-mənəvi dəyərlərin qorunmasına, gələcək nəsillərə ötürülməsinə xidmət etmişlər. XX əsrdə yetişmiş belə alimlərdən biri də Məmmədağa Sultanovdur. Onun elmi fəaliyyəti, araşdırmaları və düşüncələri Azərbaycan ədəbiyyatının yalnız yerli kontekstdə deyil, həm də ümumşərq mədəniyyətindəki yerini müəyyənləşdirmək baxımından əhəmiyyətlidir. Məmmədağa Sultanov klassik Azərbaycan poeziyasının – xüsusən Nizami, Füzuli, Xətai kimi dahilərin – yaradıcılığını araşdırmaqla yanaşı, bu poeziyanın ərəb-fars ədəbiyyatı ilə qarşılıqlı təsirini də öyrənmişdir. Onun araşdırmalarında əsas qayə klassik irsi sadəcə tarixi fakt kimi deyil, həm də mənəvi dəyər kimi təqdim etməkdir. Sultanovun tədqiqatlarını fərqləndirən cəhətlərdən biri də onun geniş müqayisəli yanaşmasıdır. O, Azərbaycan poeziyasını təcrid olunmuş şəkildə deyil, bütün Şərq poeziyasının ayrılmaz tərkib hissəsi kimi təhlil etmişdir. Bu isə onun elmi fəaliyyətini müasir ədəbiyyatşünaslıq üçün də aktual edir.

Açar sözlər: Məmmədağa Sultanov, Azərbaycan ədəbiyyatı, klassik irs, milli-mənəvi dəyərlər, ədəbiyyat tarixi.

Маммадага Султанов как исследователь азербайджанской и восточной литературы.

Гасанова Фируза

РЕЗЮМЕ

Одним из важных направлений азербайджанского литературоведения является изучение и оценка классического наследия. Каждый учёный, работающий в этой области, не ограничивался лишь исследованием истории литературы, но также способствовал сохранению национально-духовных ценностей и их передаче будущим поколениям. Одним из таких учёных, сформировавшихся в XX веке, является Маммадага Султанов. Его научная деятельность, исследования и взгляды имеют большое значение не только для определения места азербайджанской литературы в национальном контексте, но и в общей культуре Востока. Маммадага Султанов изучал творчество классиков азербайджанской поэзии — таких как Низами, Физули, Хатаи — и вместе с тем исследовал взаимное влияние этой поэзии с арабской и персидской литературой. Главная цель его исследований заключалась в том, чтобы рассматривать классическое наследие не просто как исторический факт, а как духовную ценность. Одной из отличительных особенностей трудов Султанова является его широкий сравнительный подход. Он анализировал азербайджанскую поэзию не изолированно, а как неотъемлемую часть всей восточной поэзии. Это делает его научное наследие актуальным и для современного литературоведения.

Ключевые слова: Маммадага Султанов, азербайджанская литература, классическое наследие, национально-нравственные ценности, история литературы.

Mammadaga Sultanov as a researcher of Azerbaijani and Eastern literature

Hasanova Firuza

Summary

One of the important directions of Azerbaijani literary studies is the research and evaluation of classical heritage. Scholars working in this field did not limit themselves to studying the history of literature alone; they also contributed to the preservation of national and spiritual values and their transmission to future generations. One such scholar of the 20th century is Məmmədağa Sultanov. His scientific work, research, and ideas are significant not only for understanding the place of Azerbaijani literature in its national context but also in the broader context of Eastern culture. Məmmədağa Sultanov studied the works of classical Azerbaijani poets, such as Nizami, Fuzuli, and Khatai, and also explored the mutual influence of this poetry with Arabic and Persian literature. The main goal of his research was to present classical heritage not merely as a historical fact, but as a spiritual value. One of the distinctive features of Sultanov's studies is his extensive comparative approach. He analyzed Azerbaijani poetry not in isolation, but as an integral part of all Eastern poetry. This makes his scientific contributions relevant to contemporary literary studies as well.

Keywords: Mammadaga Sultanov, Azerbaijani literature, classical heritage, national and moral values, history of literature

Görkəmli şərqşünas, tərcüməçi, şair və ədəbiyyatşünas Məmmədağa Sultanov — Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin üzvü, Əməkdar mədəniyyət işçisi, filologiya elmləri namizədi, müharibə və əmək veteranı olmuşdur. O,1910-cu il yanvarın 5-də Cənubi Azərbaycanın Ərdəbil şəhərində dünyaya gəlmişdir. M. Sultanov uşaq yaşlarından əməklə məşğul olmuş və ətrafındakı insanların ailəsini dolandırmaq üçün necə çalışdıqlarını, əziyyət çəkdiklərini görmüşdü. Ona görə də yeni qurulan fabrik və zavodlar, burada istifadə olunan texnika, fəhlələrin əməyini nəzərəçarpacaq dərəcədə yüngülləşdirən "ağıllı" maşınlar onun yaradıcılığının ilk dövrünün əsas mövzusu və tərənnüm obyekti idi. Şairin "Gurultu", "Bolşevik zavodu", "Şeirdən texnikaya" şeirləri məhz bu mövzuya həsr olunmuşdur. O, hər peşədən olan insanları kənarda durmamağa, bu yeni qurulan dünyaya, bu quruluşa bacardıqları köməyi göstərməyə səsləyirdi. "Şeirdən texnikaya" şeirində o:

Şeirimiz də

Bir texniki

Əsər kimi

Hər an təsir yapmalıdır kütləmizə

— deyərək şairləri də "azad dünya quruşuna" töhfə verməyə çağırır. [1, s.10]

Alimin həyat yolu bütövlükdə elm və təhsilə həsr olunmuşdur. M. Sultanov əvvəlcə fabrik-zavod məktəbində, sonra neft texnikumunda təhsil aldığı, neft mədənində işlədiyi üçün bu sahəyə yaxından bələd idi. Yazıçı özü "Zalivka" oçerkində o illərlə bağlı belə yazır: "Balaxanı neft mədəni ilk gördüyüm deyildir. Gəncliyimin ilk çağlarında bu geniş neft istehsalatında çalışdığım kimi, çocuqluğumun bir hissəsini də bu uca buruqlar və gurultulu zavodlar arasında keçirmişəm". [2, s. 23–24.] Ali təhsilini başa vurduqdan sonra uzun illər ədəbiyyat tarixi və nəzəriyyəsi ilə bağlı araşdırmalar aparmış, müxtəlif mövzular üzrə məqalələr, monoqrafiyalar yazmışdır. Onun əsərləri əsasən klassik poeziyanın ideya-estetik xüsusiyyətlərini, bədii üslub çalarlarını, Azərbaycan poeziyasının Şərq mədəniyyəti ilə əlaqələrini işıqlandırmağa həsr olunmuşdur. Məmmədağa Sultanovun elmi fəaliyyəti təkcə akademik müstəvidə deyil, həm də maarifçilik yönümlü olmuşdur. O, klassiklərin ideyalarını müasir oxucuya yaxınlaşdırmağa çalışmış, publisistik məqalələrində klassik poeziyanın bugünkü insan üçün dəyərini izah etmişdir. Məmmədağa Sultanovun araşdırmalarının əsas mövzularından biri Azərbaycan klassik poeziyasıdır. Bu sahədə o, xüsusilə Nizami Gəncəvi, Məhəmməd Füzuli və Şah İsmayıl Xətai kimi ədiblərin yaradıcılığına xüsusi diqqət yetirmişdir. Nizami Gəncəvi haqqında Sultanovun araşdırmalarında "Xəmsə"nin humanist ideyaları, insan və cəmiyyət münasibətlərinə dair mülahizələr, eləcə də şairin bədii dili ətraflı şəkildə işıqlandırılmışdır. O, göstərirdi ki, Nizami yalnız Azərbaycan ədəbiyyatının deyil, bütün dünya ədəbiyyatının dahilərindən biridir və onun əsərləri Şərq poetikasının zirvəsidir. Füzuli haqqında tədqiqatlarında isə Sultanov şairin eşq fəlsəfəsini, sufi baxışlarını və bədii üslubunu təhlil etmişdir. O, Füzulinin yaradıcılığını yalnız poetik məharət nümunəsi deyil, həm də dərin fəlsəfi sistem kimi qiymətləndirirdi. Xətai haqqında araşdırmalarında isə

Sultanov onun dövlətçilik, mənəviyyat və dini-fəlsəfi görüşlərini ön plana çəkmişdir. O, Xətainin həm böyük bir hökmdar, həm də incə ruhlu bir şair kimi Azərbaycan mədəniyyətində mühüm rol oynadığını xüsusi qeyd etmişdir. Bundan əlavə, Sultanov Qazi Bürhanəddin, Qövsi Təbrizi, Saib Təbrizi kimi klassiklərin yaradıcılığına da toxunmuş, onların ədəbi-estetik baxışlarını ümumşərq kontekstində təhlil etmişdir. Məmmədağa Sultanovun fəaliyyətində mühüm istiqamətlərdən biri Azərbaycan poeziyasının Şərq ədəbiyyatı ilə müqayisəli tədqiqidir. O, göstərirdi ki, Azərbaycan poeziyası ərəb-fars ədəbiyyatı ilə daim qarşılıqlı əlaqədə olmuş, lakin bununla yanaşı, öz milli xüsusiyyətlərini qorumuş və zənginləşdirmişdir. Alim türk, fars və ərəb poeziyasını müqayisə edərkən onların ortaq motivlərini, fəlsəfi mənbələrini araşdırmış, həm də milli ədəbiyyatımızın özünəməxsusluğunu önə çəkmişdir. Onun araşdırmalarında göstərilirdi ki, Azərbaycan poeziyası Şərq ədəbiyyatından bəhrələnsə də, ona tabe olmamış, əksinə, ümumşərq poetikasına töhfələr vermişdir. Sultanovun diqqət yetirdiyi mühüm məsələlərdən biri də Orta Asiya və Anadolu ədəbi mühitlərinin Azərbaycan poeziyası ilə əlaqələridir. O, bu ədəbi mühitlər arasında gedən qarşılıqlı təsir proseslərini aydın şəkildə göstərmişdir. M. Sultanovun yaradıcılığında Cənubi Azərbaycan mövzusu xüsusi yer tutur. Məlumdur ki, ədib müharibə dövründə Sovet ordusu sıralarında Cənubi Azərbaycanda xidmət etmişdir. Özünün də qeyd etdiyi kimi, uşaqlıq xatirələri yenidən yaddaşında canlanmış, burada olduğu müddətdə gördüyü, şahidi olduğu hadisələr də yaddaşında iz buraxmış və müharibədən sonra o, öz təəssüratlarını "Cənubi Azərbaycan səhifələri" başlığı altında qələmə almışdır. Bu başlıq altında elmi arxivdə onun üç hekayəsi vardır. Onlardan biri ədibin 1945-ci ildə qələmə aldığı "Gecə yarısının göz yaşları" hekayəsidir. Əsərdə indiki dövr üçün də aktual olan fikirlər səsləndirilir. Hekayənin qəhrəmanı Ağayi Mənsuri Cənubi Azərbaycanda ilk dəfə olaraq doğma ana dilində nəşr olunan "Sədai-milli" qəzetinin məsul müdiridir. "Bu qəzet səhifələrində hüquq azadlığı və dil azadlığı məsələsinə ayrıca əhəmiyyət verilirdi. Bu qəzet ilk dəfə olaraq Azərbaycan xalqının hun-monqol istilasından sonra korlanmış bir fars qəbiləsi olması iddiasına ağır zərbələr endirir və sübut edir ki, Azərbaycan xalqı farslardan, monqollardan asılı olmayaraq yaşayan, böyük mədəniyyət tarixinə malik olan qüvvətli bir xalqdır ki, bu xalqın öz dili, öz ənənəsi, öz qəhrəmanları vardır. Şübhəsiz ki, xalqın tam qəlbinin dərinliklərindən gələn bu fikirlər fars ağalığını saxlamaq istəyən bir çox mürtəce adamların xoşuna gəlmir, onların ciddi etirazlarına səbəb olurdu. Hökumət xalqı azadlığa çağıran bu "Sədai-millət" qəzetini hər nə vasitə ilə olur olsun, bağlamaq istəyirdi..." [3, s.6] Məmmədağa Sultanov yalnız elmi araşdırmalar aparmaqla kifayətlənməmiş, həm də klassik irsin geniş oxucu kütləsinə çatdırılması istiqamətində ciddi işlər görmüşdür. Onun publisistik məqalələrində klassik poeziyanın insana verdiyi mənəvi dəyərlər, cəmiyyətin inkişafında oynadığı rol xüsusi vurğulanırdı. Alim həmçinin tərcümə işi ilə məşğul olmuş, bəzi klassik mətnlərin elmi şərhlərlə nəşrinə nail olmuşdur. Bu fəaliyyət həm gənc tədqiqatçılar, həm də geniş oxucu auditoriyası üçün əhəmiyyətli idi. Çünki Sultanov klassiklərin yalnız bədii-estetik tərəfini deyil, həm də fəlsəfi məzmununu açır, onların əsərlərindəki ideyaların bu gün üçün də aktuallığını göstərirdi. Rəvayətə görə, Ömər Xəyyam, Həsən Səbbah və Nizamülmülk orta məktəbdə oxuyanda söz verirlər ki, əgər biri mövqe qazansa, o birilərini də himayə etsin. Amma Həsən Səbbahla Nizamülmülk arasında olan münasibətin dostluğa heç bir dəxli yoxdur. Belə ki, Səbbah saraya gələndən bir az sonra Nizamülmülklə toqquşmalı olur. Məlumata görə, vergi və maliyyə işləri

ilə tanış olan Həsən Səbbah bu qərara gəlir ki, çoxlu yeyinti və mənimsəmə var, bunları üzə çıxarsa, özünə yaxşı mövqe qazana bilər. O, saraya Nizamülmülkün təqdimatı ilə gəldiyindən böyük nüfuz qazanmışdı. Amma bu, Nizamülmülkdə qısqanclıq doğurur. Bir gün Səbbah sultanın qulağına çatdırır ki, maliyyə işlərində yoxlama aparmaq lazımdır. Təcrübəli Nizamülmülk yoxlamaya altı ay vaxt lazım olduğunu deyir. Həsən Səbbah isə iki həftəyə bu işi çözəcəyini bildirir. Hesabatın belə qısa müddətdə baş tutması Nizamülmülkün sonu demək idi. Ona görə o, yaxın adamlarını Səbbahın qrupuna daxil edir. Onlar hər şey haqda vəziri xəbərdar edir, sonra vərəqləri bir dəftərdən başqasına qoymaqla hər şeyi pozurlar. Hesabat günü məlum olur ki, hər şey alt-üstdür. Səbbah rüsvay olur və şahın hüzurundan qovulur. Bundan qeyzlənən Həsən əvvəl Misirə qaçır, sonra Ələmut qalasına çəkilir, gizli terrorçu təşkilat yaradır və Səlcuqilərə qarşı mübarizə aparır. O, türklərlə mübarizə üçün çox orijinal metod seçir: elan edir ki, türklər Adəmdən əmələ gəlməyiblər. Onlar cindən törəyiblər, onları və onlara xidmət edənləri öldürməklə cənnətə düşmək olar. O, Nizamülmülkə də "borclu qalmır". Ömrünün qoca çağlarında vəzir onun göndərdiyi terrorçunun əli ilə öldürülür. M. Sultanov bu rəvayət əsasında əsər yazaraq özünün dövlət, hökmdar, insan münasibətləri, dostluq haqqında düşüncələrini qələmə alır. Poemanın proloqunda: Bu ya həqiqətdir, ya əfsanədir. Hər halda bir güzəl ibrətnamədir. [4, s.17]. M. Sultanov 50-ci illərin ikinci yarısında "Benqal meşəsinin sirri" pyesini yazmışdır. Pyes Abbasqulu ağa Bakıxanovun "Müşkatül-ənvar" poemasında qələmə aldığı qədim hind əfsanəsi əsasında yazılmışdır. Əfsanədə qədim hind hökmdarlarından birinin vəzirinin başına gələn əhvalat təsvir olunur. Hökmdarın zəifliyindən və eyş-işrətə meyilli olmasından istifadə edərək hakimiyyəti ələ keçirmək istəyən fitnəkarlar yollarının üstündə maneə olan ağıllı və tədbirli vəziri məhv etmək üçün hiyləyə əl atırlar. Vəzir öz ağlı və zəkası ilə onların hiyləsini öz lehinə çevirir, planlarını alt-üst edərək onları öz qurduqları tələyə salır. M. Sultanov bu hekayət əsasında Hindistandan bəhs edən, lakin ümumilikdə özünün dövlət, hakimiyyət, cəmiyyət və onun problemləri, insan xarakteri və s. haqqında fikirlərini əks etdirən əsər yazmışdır. Pyesdə qəhrəmanlıq və məhəbbətin tərənnümünə də geniş yer verilmişdir. Yazıçının özünün də qeyd etdiyi kimi, pyes SSRİ-nin o zamankı rəhbərliyinin Şərq xalqları, o cümlədən Hindistan xalqı ilə dostluq əlaqələri qurmaq, onlarla mədəni rabitə yaratmaq fikrindən ilhamlanaraq yazılmışdır. Müəllif bu əsəri bir neçə versiyada işləmişdir. 4 pərdədən və 9 şəkildən ibarət olan "Hind gözəli" adlanan ilk versiyanı yazıçı 1955-ci ildə qələmə almışdır. 1957-ci ildə isə onun üzərində işləyərək müəyyən dəyişikliklərlə "Benqal meşəsinin sirri" adı altında ikinci versiyasını yazmışdır. Əsər Azərbaycan SSR Mədəniyyət Nazirliyi tərəfindən 1957-ci ildə oxuyub fikirlərini bildirmək məqsədi ilə o zamankı C. Cabbarlı adına Kirovabad (indiki Gəncə) Dövlət Dram Teatrına göndərilmişdir. Teatrın rəhbərliyi repertuarında hind həyatından bəhs edən tamaşanın olduğunu və texniki cəhətdən də əsəri səhnələşdirmək imkanlarının olmadığını səbəb gətirərək onun Gənc Tamaşaçılar Teatrı üçün daha uyğun olduğu cavabını vermişdir. Eyni zamanda əsər haqqında bəzi iradlarını da qeyd etmişdir. M. Sultanov 1956-cı ildə pyesin birinci, 1957-ci ildə isə ikinci versiyasını oxuyub fikir bildirməsi üçün görkəmli rejissor Ədil İskəndərova təqdim etmiş, lakin onun fikrini öyrənə bilməmişdir. Bir ildən sonra əsərini geri almaq istəyəndə ona 1956-cı il variantını qaytarmış, ikinci variantın isə itdiyini söyləmişlər. 1958-ci ildə o zamankı Azərbaycan KP MK Təbliğat-təşviqat şöbəsinin müdiri Ş. Qurbanova müraciətlə yazdığı məktubda Ədil İsgəndərova verdiyi ikinci nüsxənin itdiyindən və

Kirovabad (Gəncə) teatrına göndərilən nüsxənin də geri qaytarılmamasından, əlində yalnız öz əlyazmasının qaldığından şikayətlənən yazıçı əsərini tapdırıb onun üzərində nə iş görmək lazım olduğu barədə ona kömək etməyi xahiş etmişdir. "Benqal meşəsinin sirri" pyesini Əfrasiyab Bədəlbəyli, Süleyman Ələsgərov, İsmayıl Dağıstanlı, Ənvər Məmmədxanlı, Zeynal Xəlil, Həmid Araslı, Məmmədhüseyn Təhmasib, Şəfaət Mehdiyev və s. kimi görkəmli elm və incəsənət xadimləri oxuyub, ona öz müsbət rəylərini bildirmişlər. Əlyazmalar İnstitutunda yazıçının elmi arxivində pyesin 1959-cu ildə rus dilinə tərcümə olunmuş, 5 pərdə və 8 şəkildən ibarət versiyası saxlanılır. Çox güman ki, pyes yazıçının əlində qalan əlyazma nüsxəsi əsasında tərcümə edilmişdir. Pyesin saxlandığı qovluğun üzərində "mütərcim: M. Soltan" olaraq qeyd edilmişdir. Əsərin ilk səhifəsində isə M. Sultanovun "Qardaşım və əziz dostum, həmin əsərin müəllifi qədər zəhmət çəkən tərcüməçimə əbədi xatirə üçün" yazısı vardır. Lakin tərcüməçinin adı qeyd edilməmişdir. Həmin nüsxədə pyes sətri tərcümə olunmuşdur. M. Sultanov yaradıcılığının sonuncu mərhələsində cəmiyyətdəki eybəcərlikləri, insan xarakterindəki naqisliklərı, insan münasibətlərini əks etdirən "Yumoristik dialoqlar"ı, tacik yazıçısı Səməd Qəninin "Maqnitofon" hekayəsinin motivləri əsasında qələmə aldığı "İfşa" telenovellasını qələmə almışdır. [5, 486-487]. Sultanovun fəaliyyətində nəzəri məsələlərə yanaşma da mühüm yer tutur. O, klassik poeziyanın bədii strukturu, obrazlar sistemi, üslub xüsusiyyətləri barədə əhəmiyyətli fikirlər irəli sürmüşdür. Onun əsərlərində ədəbiyyatın insan tərbiyəsində rolu, mənəvi dəyərlərin formalaşmasındakı əhəmiyyəti geniş şəkildə təhlil olunmuşdur. Sultanov hesab edirdi ki, klassik poeziya yalnız estetik zövq formalaşdırmır, həm də insana yüksək ideallara səsləyən mənəvi dayaq olur. Alimin estetik baxışlarının əsasında sənətin əbədiliyi ideyası dayanırdı. O, göstərirdi ki, böyük sənət əsərləri zamanın sınağından keçir və hər dövrün oxucusu üçün yeni mənalar açır. Məmmədağa Sultanov Azərbaycan və Şərq ədəbiyyatının görkəmli tədqiqatçılarından biridir. O, klassiklərin yaradıcılığını dərindən öyrənmiş, onların bədii-estetik dünyasını açmış, Azərbaycan poeziyasının ümumşərq ədəbiyyatındakı mövqeyini müəyyənləşdirmişdir. Onun fəaliyyəti təkcə elmi mühit üçün deyil, həm də geniş oxucu kütləsi üçün böyük əhəmiyyət daşıyır. Çünki Sultanov klassik irsi bugünkü dövr üçün aktuallaşdırır, onun müasir insan üçün də mənəvi dəyər daşıdığını sübut edirdi. Sultanovun qoyduğu elmi irs gələcək nəsil tədqiqatçılar üçün zəngin mənbədir. Onun əsərləri klassik ədəbiyyatın yeni baxışlarla öyrənilməsinə imkan açır və Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığının inkişafında mühüm mərhələ kimi qiymətləndirilməlidir.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Sultanov M. Şeirdən texnikaya // Hücum. 1931, № 3–4, s. 10.

2. Sultanov M. Zalivka // Hücum. Bakı, 1931, № 11, s. 23–24.

3. AMEA M. Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu, Elmi arxiv, fond № 7, siyahı № 71, iş № 112.

4. AMEA M. Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu, Elmi arxiv, fond № 7, siyahı № 70, iş № 111.

5. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası M. Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu. Filologiya məsələləri, № 2, 2024, s. 479–489.

QƏRBİ AZƏRBAYCANDA TARİXİ YADİGARLARIMIZ

Əsədova Sevinc Sabir qızı

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti Xarici Dillər Mərkəzi, ingilis dili müəllimi

https.//orcid.org/0009-0007-1223-169X

Qərbi Azərbaycanda yaşayan soydaşlarımızın XX əsrdə mərhələlərlə davam edən deportasiyası coğrafi xəritəmizi dəyişdirdirməklə yanaşı, tarixi irsimizə, milli genefondumuza ciddi mənfi təsir göstərdi. Köçürülmədən dərhal sonra tarixi abidələrimizin mənimsənildi, dağıdılması, milli toponimlərimiz erməni adları ilə əvəzləndi. Mədəni nişanələrimiz Ermənistanda dövlət səviyyəsində yox edilirdi, dəyişdirilirdi. İstəyirdilər ki, azərbaycanlıların bu ərazilərin tarixi və əzəli sakinləri olmadığını dünyaya sübut etsinlər. 1988-ci ildən başlanan sonuncu etnik təmizləmə nəticəsində on minlərlə azərbaycanlı ailəsinin əmlakı və mədəni irs nümunələri də ermənilər tərəfindən qarət edilmiş, mənimsənilmişdir. Bundan başqa, Qərbi Azərbaycanın qədim toponimləri bütünlüklə erməni adları ilə əvəzlənmişdir. Qərbi Zəngəzur ərazisində yerləşən Əldərə qalası və bu qalanın yerləşdiyi kənddəki bütün abidələr ya dağıdılıb, ya da ermənileşdirilib. Qismən salamat qalmış Əldərə qalasını isə ermənilər özününküləşdirmək niyyəti ilə 2010-cu ildə onun bir hissəsini təmir edərək üstünə zəng qülləsi əlavə edərək qriqorian kilsəsi kimi təqdim ediblər. Dəmirbulaq məscidi. İrəvan şəhərində vaxtilə sırf azərbaycanlıların yaşadığı Dəmirbulaq massivində XX əsrin əvvəlində üç məscid qeydə alınmışdır. Həmin məscidlər bunlardır: Hacı Novruzəli bəy, Hacı Cəfər bəy və Dəmirbulaq məscidi. Erməni vandalları İrəvan şəhərindəki Dəmirbulaq məscidini yandırmışlar. Əmir Səəd məqbərəsi. İrəvan şəhəri və onun ətrafında mövcud olan azərbaycanlılara məxsus tarixi-memarlıq abidələrindən yeganə salamat qalanı şəhərin yaxınlığında, İrəvan–Eçmiədzin yolunun üstündə yerləşən Cəfərabad kəndindəki Əmir Səəd məqbərəsidir. Əmir Səəd məqbərəsi Qaraqoyunlu əmirlərindən olan Əmir Səədin oğlu Pir Hüseyn tərəfindən atasının məzarı üzərində ailə türbəsi kimi 1413-cü ildə inşa etdirilmişdir. Cəfərabad kəndinin adını ermənilər 1946-cı ildə dəyişdirərək Arqavand adlandırmışlar. Göy məscid. İrəvan şəhərini təsvir edən bütün səyyahların və tədqiqatçıların əsərlərində həm ölçülərinin miqyasına, həm də gözəlliyinə görə şəhərin ən möhtəşəm memarlıq abidəsi kimi Göy məscidin adı birinci çəkilir. Şərq memarlığının nadir nümunələrindən hesab edilən Göy məscidin inşasına 1760-cı ildə başlanılmış, 1765-ci ildə Hüseynəli xanın hakimiyyəti dövründə başa çatdırılmışdır. Həmin məscid 1616-cı ildə Şah Abbas dövründə Gəncədə inşa edilən Cümə məscidinə bənzəyir. Hazırda Ermənistan rəsmiləri Göy məscidi xaricdən gələn qonaqlara "Fars məscidi" kimi təqdim edirlər.

Hacı Novruzəli bəy məscidi. İrəvan şəhərindəki Hacı Novruzəli bəy məscidi XVIII yüzilin 2-ci yarısında Qara Seyid adlı şəxs tərəfindən tikilmişdir. Məscid şəhərin Dəmirbulaq

massivindəki Hacı Novruzəli məhəlləsində (indiki dəmiryol vağzalı rayonunda) yerləşdiyindən məhəllənin adı ilə Hacı Novruzəli bəy məscidi adlanmışdır. Təkminarəli bu məscid XX yüzilin 30-cu illərində erməni vandalları tərəfindən dağıdılaraq məhv edilmişdir.

Rəcəb Paşa məscidi. İrəvan şəhəri 1724-cü ildə Osmanlı qoşunları İrəvanı ələ keçirdikdən sonra türk sərkərdəsi Rəcəb Paşa şəhərin inkişafı üçün bir sıra tədbirlər həyata keçirmişdir. Rəcəb Paşa məscidi 1930-cu illərdə İrəvan şəhərinin baş planına qurban olmuşdur.

Sərdar məscidi. Ayrı-ayrı dövrlərdə səyyahların əsərlərində, tədqiqatçıların araşdırmalarında İrəvan qalasındakı Sərdar sarayının yaxınlığında yerləşən "Sərdar məscidi", yaxud "Abbas Mirzə məscidinin" adları çəkilir. Ermənistan hökuməti məscidin qalığını "qorunan tarixi abidələr" siyahısında 2007-ci ildə Avropa Şurasına təqdim etmişdir. Erməni vandalları Sərdar məscidinin "qorunan" divar qalığını da 2014-cü ilin noyabr ayının ortalarında yer üzündən silmişlər.

Təpəbaşı məscidi. Məlumat-lara görə, bu məscidi İrəvan şəhər idarəsinin (upravasının) üzvü, İrəvan xanlarının nəslindən olan Abbasqulu xan İrəvanski tikdirmişdir. Hazırda erməni ailələrinin yaşadığı Abbasqulu xanın evini hələ də ermənilər "Xanın evi" adlandırırlar. Divarlarının qalınlığı 1,5 metr olan məscidin içərisindəki imamın otağında hazırda bir erməni ailəsi yaşayır.

Zal xan məscidi. İrəvanın Qala ilə Təpəbaşı massivləri arasında yerləşən Köhnə şəhər adlanan hissəsindəki məscidlərdən biri Şəhər və yaxud Zal xan məscidi adlanırdı. Məscidin üzərində ərəb əlifbası ilə Azərbaycan dilində məscidin hicri tarixi ilə 1098-ci ildə tikildiyi – yəni miladi təqvimi ilə 1687-ci ildə inşa edildiyi yazılmışdır. 1928-ci ildə məscidin böyük zalı sökülərək onun yerində "Yerevan" oteli inşa edilmişdir.

Ağadədə qəbiristanlığı. 1950–1980-ci illərdə Zəngibasar mahalının (indiki Masis rayonu) ən mötəbər ziyarətgahı olan Ağadədə ocağı Uluxanlı, Həbilkənd, Seyidkənd və Sarvanlar kəndlərinin əhatəsində, Qulucan kəndinin yaxınlığında, Qarasu çayının kənarında yerləşirdi. Qərbi Azərbaycan türklərinin 1988-ci il soyqırımından sonra bu müqəddəs ocaq da ermənilər tərəfindən dağıdılmışdır.

Ağudi abidəsi. Sisyan rayonunun (keçmiş Zəngəzur qəzasının Qarakilsə nahiyəsi) Ağudi kəndində, Sisyan şəhərindən 5 kilometr məsafədə yerləşir. Ağudi qəbirüstü abidəsi VII əsrdə tikilmişdir. Ağudi kəndi Sisyan rayonunun ən qədim azərbaycanlı kəndlərindən biri idi. Ermənistan parlamentinin qərarı ilə Ağudi kəndinin adı dəyişdirilərək Aqitu qoyulmuşdur.

Aşağı Şorca qəbiristanlığı. İrəvan quberniyasının Novo-Bəyazid qəzasında, sonralar Basarkeçər (Vardenis) rayonunda yalnız azərbaycanlıların yaşadığı kənd olmuşdur. 1918-ci ildə ermənilər Aşağı Şorcada qırğınlar törətmişlər. 1988-ci ilin noyabr–dekabr deportasiyasından sonra digər azərbaycanlı kəndləri kimi, Aşağı Şorcanın da qəbiristanlığı dağıdılmış və kənd xarabalığa çevrilmişdir.

Aşıq Ələsgərin qəbirüstü abidəsi. Azərbaycan aşıq sənətinin korifeyi Aşıq Ələsgər 1821-ci ildə İrəvan xanlığının Göyçə mahalının Basarkeçər nahiyəsinin (1969-cu ildən Vardenis rayonu) Ağkilsə kəndində anadan olmuşdur. Ermənilər 1935-ci ildə Ağkilsə kəndinin adını

dəyişdirərək Azat qoymuşlar. 1988-1989-cu illərdə Ağkilsə kəndinin sakinləri Ermənistandan deportasiya edildikdən sonra erməni vandalları Aşıq Ələsgərin qəbirüstü abidəsini də dağıtmışlar.

Güllübulaq qəbiristanlığı. Güllübulaq kəndi Qərbi Azərbaycanın Amasiya (Ağbaba) rayonunun ən böyük kəndi olmuşdur. 1988-ci ilə qədər bu kənddə azərbaycanlılar yaşamışdır. 1988-ci il deportasiyasından sonra Güllübulaq kəndində Gürcüstanın Boqdanovka rayonundan gələn ermənilər məskunlaşmışlar. 2007-ci ildə kəndin adını dəyişdirərək Bürakn qoymuşlar.

Saral qəbiristanlığı. Saral kəndi İrəvan quberniyasının Aleksandropol qəzasının Böyük Qarakilsə nahiyəsində ən böyük kəndlərdən biri olmuşdur. Sonralar Hamamlı (Spitak) rayonunun tərkibinə daxil idi. 1988-ci ilin noyabr-dekabr aylarında kəndin sakinləri – azərbaycanlılar zorla Ermənistan dövləti tərəfindən deportasiya olunmuşdur. Bundan sonra kənd qəbiristanlığı erməni vandalları tərəfindən dağıdılmışdır. 1991-ci ildə kəndin adını dəyişdirərək Nor Xaçakar qoymuşlar.

Səlim (Şah Abbas) karvansarası. Dərələyəz mahalının Keşişkənd (indi Yeğeqnadzor) rayonu ərazisində, Ələyəz dağının Səlim aşırımında, 2410 metr yüksəklikdə, Ağkənd (hazırda Ağcanadzor) kəndinin yaxınlığındadır. Səlim aşırımının adı ilə Səlim karvansarası, el arasında isə Şah Abbas karvansarası adlanırdı. Bu kəndə ermənilər ilk dəfə 1923-1925-ci illərdə köçürülmüşlər. Ermənilər bu abidənin "erməni knyazı" Çesare Orbelyan dövründə inşa edildiyini iddia edərək, onu erməni abidəsi kimi qələmə verməyə çalışırlar.

Açar sözlər: abidə, karvansaray, kənd, etnik

Xülasə

Göründüyü kimi, ermənilər təkcə soydaşlarımızı öz yurdlarından didərgin salmaqla kifayətlənməyiblər, həm də oradakı mədəni irsimizi siliblər, tarixi abidələrimizi məhv ediblər. Maraqlıdır ki, azərbaycanlıların vaxtilə yaşadıqları kəndlərin böyük əksəriyyəti bu gün boşdur. Əgər ermənilərə Ermənistan ərazisi azlıq edirdisə, nə üçün azərbaycanlıların qovulduğu yerlərdə özlərinə yurd salmadılar, orada yaşamadılar? Deməli, məqsəd etnik təmizləmə olmuş və buna görə Ermənistan tarix və hüquq qarşısında cavab verməli olacaq.

Keywords: monument, caravanserai, village, ethnic

Summary

As it turns out, the Armenians were not only satisfied with expelling our compatriots from their homeland, but also erased our cultural heritage there, destroyed our historical monuments. It is interesting that the vast majority of villages where Azerbaijanis once lived are empty today. If Armenians were a minority in the territory of Armenia, why didn't they build themselves a homeland and live there in the places where Azerbaijanis were expelled? So, the goal was ethnic cleansing, and for this Armenia will have to answer before history and law.

Ключевые слова: памятник, караван-сарай, деревня, этнический

Резюме

Как видите, армяне не только изгнали наших соотечественников с их родины, но и уничтожили наше культурное наследие и исторические памятники. Интересно, что подавляющее большинство деревень, где когда-то жили азербайджанцы, сегодня пустуют. Если армяне были меньшинством на территории Армении, почему они не создали свою родину и не жили там, куда были изгнаны азербайджанцы? Итак, целью была этническая чистка, и за это Армении придется ответить перед историей и законом.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Yaqub, Mahmudov; Mustafayev, Nazim. Çuxursəd hakimləri və İrəvan xanları (az.). Bakı: Azərbaycan Tarixçiləri İctimai Birliyi. 2016.

2. https://az.wikipedia.org/wiki/Qərbi_Azərbaycan

O‘ZBEK, TURK VA OZARBAYJON TILLARIDA MORFEMIKANING O‘RNI

Hamrayev Ilg‘or Aktamovich

Sharof Rashidov nomidagi Samarqand Davlat Universiteti

Urgut filiali Pedagokika va tillarni o‘qitish metodikasi kafedrasi assistenti:

https://orcid.org/0009-0003-5105-2775

Mardonova Sug‘diyona Nasibillo qizi

Sharof Rashidov nomidagi Samarqand davlat universiteti

Urgut filiali Pedagogika va tillarni o‘qitish fakulteti O‘zbek tili va adabiyoti yo‘nalishi talabasi

Annotatsiya:

Tilshunoslik fanida so‘zning ichki tuzilishini o‘rganish dolzarb masalalardan biridir. So‘zlar tilning asosiy birliklari bo‘lib, ular morfemalardan tashkil topadi. Mazkur maqolada o‘zbek, turk va ozarbayjon tillarida morfemikaning tutgan o‘rni, uning nazariy asoslari va amaliy ahamiyati yoritiladi. O‘zbek, turk va ozarbayjon tillarining agglutinativ xususiyatlari morfemik tuzilmaning aniqligi va izchilligini ta’minlashi misollar asosida tahlil qilinadi. Shuningdek, morfemalarning turlari, ularning so‘z yasalishi va grammatik ma’no ifodalashdagi vazifalari keng yoritiladi. Tadqiqot natijalari o‘zbek, turk va ozarbayjon tillarini o‘rganish va o‘qitishda morfemik tahlilning muhimligini ko‘rsatib beradi.

Kalit so‘zlar: Morfema, Morfemika, Agglutinativ Til, Turk Tili, O‘zbek Tili, Ozarbayjon Tili, Qo‘shimcha, So‘z Yasalishi.

Abstract:

The study of the internal structure of words is one of the current issues in linguistics. Words are the basic units of language, which are composed of morphemes. This article discusses the role of morphemics in the Uzbek, Turkish and Azerbaijani languages, its theoretical foundations and practical significance. The agglutinative properties of the Uzbek, Turkish and Azerbaijani languages, ensuring the accuracy and consistency of the morphemic structure, are analyzed based on examples. The types of morphemes, their functions in word formation and the expression of grammatical meaning are also widely covered. The results of the study demonstrate the importance of morphemic analysis in the study and teaching of the Uzbek, Turkish and Azerbaijani languages.

Keywords: Morpheme, Morphemics, Agglutinative Language, Turkish Language, Uzbek Language, Azerbaijani Language, Addition, Word Formation.

Аннотация:

Изучение внутренней структуры слов является одной из актуальных проблем лингвистики. Слова — это основные единицы языка, состоящие из морфем. В данной статье рассматривается роль морфемы в узбекском, турецком и азербайджанском языках, её теоретические основы и практическое значение. На примерах анализируются агглютинативные свойства узбекского, турецкого и азербайджанского языков, обеспечивающие точность и согласованность морфемной структуры. Также подробно рассматриваются типы морфем, их функции в словообразовании и выражении грамматического значения. Результаты исследования демонстрируют важность морфемного анализа в изучении и преподавании узбекского, турецкого и азербайджанского языков.

Ключевые слова: Морфема, Морфемика, Агглютинативный язык, Турецкий язык, Узбекский язык, Азербайджанский язык, Аффикс, Словообразование.

Kirish

Bugungi rivojlanib borayotgan hayotimizda tilshunoslikda til birliklarini tizimli o‘rganish muhim ilmiy ahamiyat kasb etmoqda. So‘zning ichki tuzilishini tahlil qilish, undagi eng kichik ma’noli birliklarni aniqlash morfemika bo‘limining asosiy vazifalaridan hisoblanadi. Morfemika morfologiya bilan chambarchas bog‘liq bo‘lib, grammatik va leksik ma’nolarning shakllanish mexanizmlarini ochib beradi. Morfema til birliklaridan farqli holda, tildagi so‘zlarga qo‘shimcha qo‘shish orqali yangi so‘zlarni yasashni yoki tilda mavjuda so’zlarga qo‘shimcha ma’no yuklashga xizmat qiladi. O‘zbek tilshunosligida morfemaning ana shu muhim jihati hisobga olinmagani sabab morfemaning mohiyati va u bilan bog‘liq til hodisalarining mohiyatini to‘g‘ri va to‘la yoritishning imkoni bo‘lmagan. Ko‘pgina kitoblarda morfemani so‘zning tarkibiy qismi deb o‘rganib kelingan. Qarangki, bu bilan morfemaning mazmunini batafsil anglab yetish mumkin bo‘lmay qoladi. Morfemalarni hosil qilishimizda biri ikkinchisini to‘ldirib turadi. Biri ikkinchisidan ajratilganda morfemalik xususiyatini ana shu o‘rinda yo‘qotgan bo‘ladi. Sababi **kitoblarning** so‘zi tarkibidagi morfemalar (-lar, -ning) faqatgina mana shu so‘zning tarkibidagina mavjud emas, balki ular tildagi tayyor birliklardir. Boshqa so‘zlarga qo‘shilganida o‘zining so‘zlar anglatgan ma’nosi to‘ldirib, shakllantirilib ketilaveradi. A. Hojiyevning 1979-yilda nashrdan chiqqan “Hozirgi o‘zbek tilida forma yasalishi” nomli kitobidan olingan quyidagi fikriga e’tibor bering: so‘zning morfologik strukturasi morfemalardangina iborat emas. Forma yasalishida (so‘zning morfologik strukturasida) morfemalardan tashqari so‘z ham qatnashishi mumkin. Morfema tushunchasi endigina kirib kelgan paytlardayoq Azim Hojiyev o‘zbek tili xususiyatidan kelib chiqib, unga yetarli baho bera olganligining isboti mana shu bo‘ladi, deyishimiz mumkin. Olim morfemika haqida fikr bildirar ekan: “Morfemika so‘zning necha morfemadan tashkil

topishini o‘rganmaydi, balki morfemalarning turini va har bir turiga xos xususiyatlarini o‘rganadi”. Olimning fikricha, morfemalarga xos umumiy xususiyat bu yasovchilik belgisidir. Ana shu xususiyat bilan ular “til qurilishining asosiy birliklari” (leksemalar)dan farq qiladi. Ya’ni **lolazorlarning** so‘zining **yasalish asosi** *lola*, **-zor** esa so‘z yasovchi morfemadir. **Lolalarning** so‘zida esa, ***lola*** so‘zi shakl yasalish asosi hisoblansa, **-lar** va **-ning** (ko‘plik morfemasi va qaratqich kelishigi) shakl hosil qiluvchi morfema hisoblanadi. Yana ham aniqroq qilib aytganda, til sistemalarini shakllantiruvchi til birligi – yasama so‘z yoki so‘z shaklini yasash morfemaning o‘zbek tilshunosligidagi mohiyati hisoblanadi [3]. Qo‘shimchalarning biri so‘zlarni hayotga keltirib, uni yashashga o‘rgatsa, ikkinchisi ularni boyitib, bir-biri uchun ozuqaviy zanjir vazifasini bajarishga yordam beradi. Morfemalarning shakl (ifoda) va mazmun jihatiga ega ekanligini ta’kidlagani holda ularning vazifasiga ko‘ra ikki turi:

1. **So‘z yasovchi;**
2. **Shakl yasovchi**

kabilarga ajratish lozimligini bildirib o‘tadi.

“Affiks” “morfema”ga qaraganda torroq ma’no anglatadigan til birligidir. Ya’ni barcha morfemalarni ham affiks hisoblash mumkin emas. Affiks — bu so‘zga qo‘shib yoziladigan morfema sanaladi. Uning o‘zi yolg‘iz holda so‘roqlarga javob bera olmaydi va mustaqil, yakka holda gap bo‘lagi vazifasida kelmaydi. Shu sabab uni qo‘shimcha deb ham atash o‘rinli bo‘ladi. Ammo morfema unga qaraganda kengroq tushuncha bo‘lib, ular ifoda jihatiga ko‘ra:

1. **Affiks morfemalar (qo‘shimchalar);**
2. **So‘z morfemalar (lug‘aviy ma’noga ega bo‘lmagan so‘zlar)** kabi turlarga bo‘linadi.

Bugungi kungacha so‘zlar o‘zbek tilshunosligida affiks morfemalarning tadqiqida ko‘rdikki, ularning bir turi so‘z yasaydi, ikkinchi turi so‘z shaklini yasash uchun xizmat qiladi. Ikki so‘zning birikuvidan hosil bo‘luvchi yasama qo‘shma so‘zlarda bunday holat kuzatilmaydi. To‘g‘rirog‘i, o‘zbek tilida bunday yasalish jarayonida so‘z yasovchi so‘z morfema borligini aniqlamaydi. Shu bois bu masalani so‘z yasalishi va so‘z shaklining yasalishi misolida, yasama so‘z va so‘z shaklining mohiyatidan kelib chiqib hal etishga to‘g‘ri keladi. Misol sifatida olib qaraydigan bo‘lsak, o‘zbek tilidagi **qil (et, ayla)** va **bo‘l** fe’llarini faqat bir vazifasida, ya’ni fe’l yasovchi vazifasida hisoblash mumkin. Masalan, qil (et, ayla) va bo‘l fe’llari so‘z yasash uchun xizmat qiladi: *sayr qilmoq*, *inkor qilmoq*, *sabr etmoq*, *faryod aylamoq, sarf bo‘lmoq* va boshqalar. Bu fe’llar tarkibidagi *qil, et, ayla, bo‘l fe’llari -lan, -la fe’l yasovchi* morfemalari bilan bir xil ma’no va vazifaga ega: *dod qilmoq - dodlamoq, narx qilmoq - narxlamoq, sarf bo‘ldi - sarflandi.* Binobarin, ularni ham, xuddi -la, -lan affikslari kabi, morfema hisoblash to‘g‘ri bo‘ladi - shunday qilinadi ham. Shunday qilib, ular yordamchi so‘z sifatida so‘zlarni kesim vazifasida kelishiga yordam beruvchi so‘zlar deb emas, so‘z yasovchi qo‘shimcha - so‘z morfema sifatida e’tirof etilishi kerak, ular yasama so‘zni shakllantiruvchi birliklardir va so‘zga qo‘shib yozilmasligidan qat’i nazar, yasama so‘zning tarkibiy qismi hisoblanadi. Morfemika aynan birliklarni, ularning turlari, vazifalari

va tildagi o‘rnini o‘rganadigan tilshunoslik bo‘limidir. Ushbu ilmiy ishda morfemika tushunchasi, uning asosiy tadqiqot ob’yekti – morfema, morfemalarning tasnifi va morfemik tahlilning ahamiyati haqida so‘z yuritiladi [4]. Bunday so‘zlar ham lug‘at boyligimizni boyitadi va so‘zlar takrorini olishga yordam beradi.

1. Morfemika tushunchasi va vazifasi. Morfemika – so‘zlarning ichki tuzilmasini, ya’ni ularning qanday morfemalardan tashkil topganini o‘rganadi. Bu fan morfemalarni aniqlash, ularning tildagi grammatik va semantik funksiyalarini tavsiflash bilan shug‘ullanadi.

2. Morfema va uning turlari:

Morfema – tilning eng kichik ma’noli birligi hisoblanadi. Har bir so‘z bir yoki bir nechta morfemadan tashkil topgan bo‘lishi mumkin. Morfemalar quyidagicha tasniflanadi:

Leksik morfema – mustaqil ma’noga ega (masalan, kitob, yoz, olma).
Grammatik morfema – grammatik ma’noni ifodalaydi, mustaqil ma’noga ega emas (masalan, -lar, -ni, -da).

Affikslar – morfemalarning qo‘shimcha turlari bo‘lib, prefiks, suffiks,

infiks, konfiks kabi shakllarda uchraydi.

3. So‘z yasalishi va morfemika:

So‘z yasovchi affikslar yordamida yangi so‘zlar hosil qilinadi. Morfemika yangi so‘z yasash jarayonini o‘rganish orqali so‘z boyligini aniqlashga xizmat qiladi. Masalan, yozuvchi so‘zi yoz (asos) va -uvchi (yasovchi affiks) morfemalaridan tashkil topgan.

4. Morfemik tahlil usullari: So‘zlarni morfemalarga ajratish morfemik tahlil deyiladi. Bu tahlil orqali so‘zning grammatik shakllari, yasalish usullari va semantik tuzilishi aniqlanadi. Morfemik tahlil nafaqat nazariy, balki amaliy tilda qo‘llash, o‘qitish va tarjima jarayonlarida muhim o‘rin egallaydi.

5. Morfemikaning boshqa sohalar bilan aloqasi: Morfemika fonetika, leksikologiya, sintaksis kabi boshqa tilshunoslik bo‘limlari bilan chambarchas bog‘liq. Ayniqsa, sun’iy intellekt, avtomatik tarjima va tabiiy tilni qayta ishlash sohalarida morfemik tahlil algoritmlar asosida keng qo‘llaniladi.

TURK TILIDA MORFEMANING O‘RNI

Turk tili juda yuqori aglutinativ til, grammatikaning katta qismi bu orqali ifodalanadi. . Masalan, **kitaplarden “kitoblardan”** deb tahlil qilish mumkin kitap “kitob”, -ler (ko‘plik qo‘shimchasi), -den (ablativ ish, “dan” ma’nosini anglatadi); gidiyorum “Men boraman” deb git “bor”, -iyor (hozirgi doimiy zamon), -um (1-shaxs birlik = “I”). Turkchaga xos yana bir xususiyat unli uyg’unlik. Ko’pgina qo’shimchalar ikki yoki to’rt xil shaklga ega, ularning orasidagi tanlov quyidagiga bog’liq unli so’zning ildiz yoki oldingi qo’shimchani: masalan, ablativ holatini evler bu evlardan “uylardan”, ammo ablativ holat boshlar “boshlar” bu boshlardan “boshlardan”. Fe’llarning oltitasi bor grammatik shaxslar (uchta birlik va uchta

ko'plik), har xil ovozlar (faol va passiv, refleksiv, o'zaro va sababchi) va juda ko'p grammatik zamonlar. Aksariyat tillarda alohida so'zlar sifatida ifodalangan "emas", "qodir", "kerak" va "agar" kabi ma'nolar odatda turkiy tilda og'zaki qo'shimchalar bilan ifodalanadi. Kabi qo'shni tillar tomonidan ishlatiladigan turkiy tilning o'ziga xos xususiyati Bolgar va Fors tili bu mukammal zamon qo'shimchasi (turk tilida) - miş-, -ilgan-, -ilgan-, yoki muş-) ko'pincha xulosaviy ma'noga ega, masalan. geliyormusum "Men kelayotganga o'xshaydi (ular aytishadi)". Fe'llar qatoriga ega ishtirok etish shakllari, ular turkcha juda ko'p foydalanadi. Ingliz tilida "kim" yoki "chunki" bilan boshlanadigan gaplar odatda turkiy tilda qatnashgan iboralar yordamida tarjima qilinadi. Turk tilida fe'llar odatda oxirida keladi hukm yoki band; sifatlar va egalik otlar ular tasvirlaydigan otdan oldin keladi; va "orqada", "uchun", "o'xshash / o'xshash" va boshqalar kabi ma'nolar quyidagicha ifodalanadi: postpozitsiyalar undan oldin predloglarni emas, balki otga ergashish. Turk tilida istak maylining ko'pligi -alı, -eli qo'shimchasiga shaxs-son affiksi qo'shib yasaladi: yapalım (qilaylik), yıkayalım (yuvaylik), gidelim (ketaylik, boraylik), gezelim (yuraylik, sayr etaylik). Muhimi shundaki, turk tiliga xos bo'lgan qo'shimchalar hozirgi o'zbek adabiy tilida saqlanmagan, biroq ular eski o'zbek tilida ("chig'atoy turkiysi"da) keng amal qilgan. Ushbu o'rinda mumtoz shoirlarimizdan Mavlono Lutfiy she'rlaridan misol keltiraylik: Men köngül berdim yangaqıng alına, Bolmadım vāqif bu makr-u alına. Emdi lābud, çara yoq körmäk keräk, Har ne tengri salmış olsa alına. Keltirilgan tuyuqning birinchi misrasidagi al - "qizil" ma'nosida (al-ı-na), ikkinchisi "makr, hiyla" (al-ı-na), oxirgi misradagi alın esa "peshona" ma'nosida kelgan (alın-a). Jo'nalish kelishigi -na, -a qo'shimchasi bilan yasalgan. Yana bir bayt: Kel egri olturalı, dağı egri soralı, Ki sarv üçün qāmatıng ne balā qıldı jānıma. Olturalı, soralı so'zlaridagi -alı affiksi istak ma'nosini anglatadi. Shuningdek, bu qo'shimchalar o'g'uz guruhiga kiruvchi hozirgi xorazm shevalarida ham uchraydi. Masalan: alalı (olaylik), oynalı (o'ynaylik), baralı (boraylik), gäläli (kelaylik) kabi. Har ikki tilni qiyoslar ekanmiz, ularning leksik tarkibidagi o'ziga xoslikni ham kuzatamiz. Turk tilining lug'at tarkibida alın (peshona), kuğu (oqqush), kılavuz (yetakchi), öksüz (yetim) kabi so'zlar ham bor. Bu so'zlar qadimgi turkiy tilda keng qo'llanilgan, biroq hozirgi o'zbek adabiy tilida saqlanmagan. Xuddi shuning singari, o'zbek tilidagi ayrim qadimiy so'zlar turk tilida yo'q. Ularning o'rnida boshqa so'zlarni ishlatadilar. Yangi so'zlar yasash borasida ham turk tilida farqli jihatlar bor. Masalan, o'zbek tilidagi oshpaz so'zi turkiy+forsiy komponentlardan tashkil topgan. Turk tilida buni aşçı yoki ahçı deyiladi. Yoki: o'zbekcha etikdo'z, yamoqchi -turkchada ayakkabıcı, dehqon - çiftçi (çiftlik -"ekinzor, dala" so'zidan) yoki köylü (köy - "qishloq" so'zidan), vakil -temsilci, sözcü, vekil, elchixona - elçilik, büyükelçilik, ko'zoynak - gözlük va boshqalar. Turk tiliga esa to'g'ridan-to'g'ri o'sha tillardan o'tgan va ularning talaffuzi ham o'ziga xos: otel, oto, dans, demokrasi, diplomasi, ekoloji va boshqalar. Turk tilining lug'at tarkibida keyingi davrlarda yasalgan so'zlar ham anchagina: uçak (samolyot), durak (bekat), çevirmen (tarjimon), yazım (orfografiya), gelir (foyda, daromad) kabi. Ikkala tilni o'zaro qiyoslar ekanmiz, ayniqsa, turg'un iboralarning qurilishi e'tiborni o'ziga tortadi. Turk tilida o'zbek tilidagi iboralarga juda yaqin turuvchi iboralar ham ko'p. Gözden kaçırmak, iki ayağını bir pabuca sokmak, işi suya düşmek, kabına sığmamak, saçını süpürge etmek shular jumlasiga kiradi. Shuningdek, turk tilining o'z qolipi asosida yasalgan iboralar ham oz emas[6]. Masalan: sakalı ele vermek - o'z ixtiyorini birovga bermoq, şeytana uymak - shaytonning

gapiga kirmoq, ekmeğine yağ sürmek - birovning noniga yog‘ surmoq, göz altına almak - hibsga olmoq, hayal kırıklığına uğramak - xayoldagi narsa chilparchin bo‘lmoq, köşeye dönmek - omadi kelib, ishlari yurushib ketmoq, umutsuzluğa kapılmak - umidsizlikka tushmoq, tam üstüne basmak - taxmindagi to‘ppa-to‘g‘ri chiqmoq. Turkcha iboralardagi bunday farqli jihatlar turkiy tillar uslubiy imkoniyatlarining nihoyatda kengligi, ularning boyligidan dalolat beradi. Muhimi, turk tilini puxta egallash uchun chuqur bilim, lisoniy iqtidor talab etiladi. Har ikki til bir oilaga mansub bo‘lishiga qaramay, ularning o‘z xususiyatlari mavjud [5]. O‘zbekcha fikrlash shakli bilan turkcha gaplashib ketishning imkoni yo‘q. So‘z qo‘llash, iboralar tanlash, jumlalar tuzishda turk tilining o‘z qonunlari amal qiladi. Turk tilini o‘rganish jarayonida bu haqiqatni yodda tutmoq kerak. Turk tilining agglutinativligi unda morfemalarning ketma-ket ulanib kelishini ta’minlaydi. Har bir qo‘shimcha bitta aniq grammatik ma’noni ifodalaydi va boshqa qo‘shimchalarga qo‘shilganda o‘z vazifasini yo‘qotmaydi. Turk tili morfemikasining o‘ziga xosligi shundaki, birgina o‘zakka bir necha morfemani qo‘shish orqali butun bir gapni ifodalovchi so‘z yasash mumkin.

Misol: Avrupalılaştıramadıklarımızdan mısınız?

(Siz biz yevropalashtira olmaganlardanmisiz?)

Bu yerda har bir morfema (ovrupo + lik + lash + tir + ama + dik + lar + imiz + dan + misiz) zanjir kabi ulanib, murakkab mantiqiy qurilmani hosil qilmoqda.

Masalan:

kitap-lar-ım-dan

(kitob-lar-im-dan)

Bu so‘z tarkibida to‘rtta alohida morfema mavjud bo‘lib, ularning har biri mustaqil grammatik ma’noga ega. Ushbu holat turk tilida morfemik tahlilning aniqligi va qulayligini ko‘rsatadi. Turk tilida so‘z yasalishi asosan affiksatsiya yo‘li bilan amalga oshiriladi. Bu jarayonda morfemalar yangi leksik birliklarning hosil bo‘lishiga xizmat qiladi.

Masalan:

bil → bil-gi (bilim)

öğren → öğren-ci (o‘quvchi)

yaz → yaz-ı (yozuv)

Bu misollar morfemikaning tilning lug‘aviy boyligini oshirishdagi muhim o‘rnini ko‘rsatadi. Morfemika turk tilida grammatik kategoriyalarni ifodalashning asosiy vositasi hisoblanadi. Fe’l tizimida zamon, mayl, shaxs-son, inkor va nisbat kategoriyalari morfemalar orqali ifodalanadi [6]

Masalan:

gel-e-me-y-ecek-ti-niz

(kelmaysizlar edi)

Ushbu fe’l shaklida bir nechta grammatik ma’nolar morfemalar yordamida ketma-ket ifodalangan bo‘lib, bu holat morfemikaning grammatik tizimdagi markaziy rolini tasdiqlaydi. Morfemik tahlil turk tilini xorijiy til sifatida o‘qitishda, tarjima jarayonida, kompyuter lingvistikasi va avtomatik tahlil tizimlarida, lingvistik tadqiqotlarda keng qo‘llaniladi. Ayniqsa, til o‘rganuvchilar uchun morfemik tuzilmani tushunish grammatikani tez va samarali o‘zlashtirish imkonini beradi. Turk tili — bu morfemalar san’atidir. Har bir qo‘shimcha aniq bir rang kabi so‘zning umumiy ma’nosini boyitadi.

OZARBAYJON TILIDA MORFEMANING O‘RNI

Ozarbayjon tili agglutinativ xususiyatga ega bo‘lgan turkiy tillar oilasiga mansub bo‘lgani sababli, morfemikaning roli va tizimi tilning semantik, sintaktik va leksik-grammatik tizimida muhim ahamiyat kasb etadi.

Ozarbayjon tilida morfemalar quyidagicha tasniflanadi:

1. **Leksik morfemalar:** So‘zning leksik ma’nosini ifodalaydi: ev (uy), gül (gul), yol (yo‘l).

2. **Grammatik morfemalar:** So‘zning grammatika shakllarini belgilaydi:

Flexional qo‘shimchalar: –dı, –miş, –acaq (o‘tgan, xabar, kelajak zamonlar).

Hosil qiluvchi qo‘shimchalar: –lıq (sifatdan ot hosil qiladi): saf → saflıq (soddalik).

3. Birikma morfemalar: So‘z tarkibida ikki yoki undan ortiq ma’noli element bo‘lgan birliklar:

Ana-mama, üy-evi singari struktur birliklar.

Ozarbayjon tilida morfemalar fonetika bilan chambarchas bog‘liq bo‘lib, ular talaffuzda assimilyatsiya, vokal harmoniyasi kabi jarayonlarga duch keladi. Masalan, vokal harmoniyasi qo‘shimchalar shaklini belgilaydi:

ev → evlər (ko‘plik)

gül → güllər

Bu holat morfemalar o‘zaro o‘zgarishida fonologik qoidalar muhim rol o‘ynashini ko‘rsatadi. Morfemalar sintaktik munosabatlarni ifodalashda markaziy o‘rinni egallaydi: Ozarbayjon tilida so‘z toifalari (ot, sifat, fe’l) morfemalar orqali aniqlanadi: Fe’l: gəl-ir-əm (kel-moq-men) → shaxs va zamonni ko‘rsatadi.Ot: kitab-ım (kitob-mening) → egalikni bildiradi.

Grammatik morfemalar zamon, shaxs, holat, ko‘plik kabi grammatik kategoriya ma’nolarini beradi:

gəl-əcək — kelajak zamon.

kitab-lar — ko‘plik.

Bu morfematik struktur tilning mantiqiy ma’no qatlamini shakllantiradi.

Ozarbayjon tili o‘rganuvchilari uchun morfemikaning chuqur tahlili tilni puxta egallashga xizmat qiladi. Morfemalar orqali yangi so‘zlar hosil qilinadi (kel- + –iş = gəliş),so‘zlar turlarini farqlash osonlashadi,grammatik strukturani anglash chuqurlashadi. bu esa til kompetensiyasini mustahkamlashda muhim vositadir.

Xulosa

Ushbu maqolada Morfemika bu uch tilni birlashtirib turuvchi asosiy elementdir. O'zbek tili morfemikasi soddalashgan (variantlar kam), turk va ozarbayjon tillari esa ohangdoshlikka (singarmonizmga) tayanib, ko'p variantli morfemalar tizimini yaratgan. O'zbek, turk va ozarbayjon tillari Turkiy tillar oilasiga mansub bo'lib, ularning barchasi agglyutinativ (qo'shimcha qo'shiluvchi) tillar hisoblanadi. Bu tillarda morfemika nafaqat so'z yasashning, balki butun grammatik tizimning "yuragi" hisoblanadi. Morfemika – tilshunoslikning muhim bo‘limi bo‘lib, til birliklarining ichki tuzilishini chuqur o‘rganishga xizmat qiladi. Morfema tushunchasi, uning turlari va funksiyalari tilshunoslikda nazariy va amaliy ahamiyatga ega. So‘z yasalishi, grammatik shakllanish va semantik aniqlikni belgilashda morfemik tahlil muhim rol o‘ynaydi. Shu sababli, morfemik tadqiqotlar tilni chuqur o‘rganish, uni o‘qitish va texnologik sohalarda tatbiq etishda asosiy manba bo‘lib xizmat qiladi. O'zbek, turk va ozarbayjon tillarida morfemikaning o'rni, ularning leksik va grammatik tizimlarining asosiy qismi sifatida, tilning strukturaviy va ma'noviy barqarorligini ta'minlashda muhim rol o'ynaydi. Bu tillarda morfemalar yordamida so'zlar va iboralar ma'nosi kengayadi, grammatik shakllar hosil qilinadi va tilning o'ziga xos xususiyatlari ifodalanadi.

Foydalanilgan adabiyotlar:

1. Berdialiyev A., Ermatov I. Hozirgi O‘zbek adabiy tili. – T.: Tamaddun, 2022. – bet 121.

2. Ҳожиев А. Ҳозирги ўзбек тилида форма ясалиши. – Т.: Ўқитувчи, 1979. – бет 80.

3. Ҳожиев А. Ўзбек тили сўз ясалиши тизими. – Т.: Ўқитувчи, 2007. – бет 168.

4. Mengliyev B., Xoliyorov O‘. O‘zbek tilidan universal qo‘llanma. – T.: Fan, 2008. – бет 436.

5. Mengliyev B. va boshq. O‘zbek tilining so‘z yasalishi o‘quv lug‘ati. – T.: 2007. – бет 142.

6. Yo. Abdurasulov. Turkiy tillarning qiyosiy–tarixiy grammatikasi. -

Toshkent,2008.

7. Bo‘ronov, J. Umumiy tilshunoslik. Toshkent.

ANA DİLİ DERSLERİNDE GELECEK İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAZIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Vokhidova Mukaddas

Özbekistan Cumhuriyeti Oriental Üniversitesi,

"Süreklilik Gösteren Eğitim Pedagojisi" Anabilim Dalı, Anabilim Dalı Doçent Vekili, Taşkent, Özbekistan

ORCID: 0009-0009-9979-1108

Modern ilkokul öğretmeni yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarının dilsel ve yöntemsel yeterliliklerine yüksek düzeyde talepler getirmektedir. Bu yeterliliğin önemli bir parçası da yazım (imla) becerisidir. Eğitim ortamındaki hızlı değişimler, dijitalleşme ve geleneksel dil etkinliklerine olan ilginin azalması bağlamında, hem ilkokul öğrencilerinde hem de pedagoji fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarında yazım yeterliliği seviyesinin düşmesi endişe verici bir eğilim haline gelmiştir. Bu durum, yükseköğretim düzeyinde yazım öğretimi yöntemlerinin güncellenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Yazım yeterliliği sadece kelimeleri doğru yazabilme yeteneği değil, aynı zamanda şu bileşenleri içeren bütünsel bir niteliktir: yazım farkındalığı (ortografik dikkat), bilinçli yazım yaklaşımı, yazım sezgisi, analiz ve açıklama becerileri. T.G. Ramzayeva, N.M. Shanskiy ve M.T. Baranov gibi araştırmacılar, otomatikleşmiş yazım becerilerinin yansıtıcı (refleksif) yazım düşüncesiyle birleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ana dili öğretmeni yetiştirme sürecinde bu durum özellikle önemlidir, çünkü öğretmen hem kendisi yüksek düzeyde yazım bilgisine sahip olmalı hem de bu becerileri öğrencilere öğretebilmelidir.

Yazım yeterliliğinin geliştirilmesinde en etkili yöntemler şunlardır:

- **Probleme dayalı etkinlikler** (yazım problemlerini çözme, yazım yerlerini ayırt etme, hata analizi),
- **Etkileşimli öğretim yöntemleri** (didaktik oyunlar, bilgi yarışmaları, "yazım savaşları", yazım odaklı görevler),
- **Dijital kaynaklar ve çevrim içi platformlar** (yazım becerilerini çevrim içi ortamda pekiştirme araçları),
- **Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları**, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini dikkate alarak.

Uygulama sonuçları göstermektedir ki, klasik yöntemlerin (dikte çalışmaları, kopyalama, kural + alıştırma) yenilikçi yöntemlerle (proje çalışmaları, multimedya içerikli görevler, yansıtıcı egzersizler) birleştirilmesi, yazım normlarının daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini

sağlamaktadır. Öğretmen adaylarında pedagojik yansıtma becerilerinin gelişimi de büyük önem taşır — sadece doğru yazmak değil, nasıl ve neyi öğretmesi gerektiğini de fark etmelidir. Sonuç olarak, ilkokul öğretmeni adaylarının ana dili derslerinde yazım yeterliliğinin geliştirilmesi, yöntemsel hazırlığın öncelikli yönü olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, eğitim fakültelerinin yeni eğitim koşullarına ve standartlara uyarlanabilecek esnek, bilimsel temelli öğretim yöntemleri geliştirmesini ve uygulamasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazım yeterliliği, ortografik beceri, öğretim yöntemi, ana dili, öğretmen adayları, ilkokul eğitimi

ANA DİLİ DERSLERİNDE GELECEK İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN YAZIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Vokhidova Mukaddas

Özbekistan Cumhuriyeti Oriental Üniversitesi,

"Süreklilik Gösteren Eğitim Pedagojisi" Anabilim Dalı, Anabilim Dalı Doçent Vekili, Taşkent, Özbekistan

ORCID: 0009-0009-9979-1108

Modern ilkokul öğretmeni yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarının dilsel ve yöntemsel yeterliliklerine yüksek düzeyde talepler getirmektedir. Bu yeterliliğin önemli bir parçası da yazım (imla) becerisidir. Eğitim ortamındaki hızlı değişimler, dijitalleşme ve geleneksel dil etkinliklerine olan ilginin azalması bağlamında, hem ilkokul öğrencilerinde hem de pedagoji fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarında yazım yeterliliği seviyesinin düşmesi endişe verici bir eğilim haline gelmiştir. Bu durum, yükseköğretim düzeyinde yazım öğretimi yöntemlerinin güncellenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Yazım yeterliliği sadece kelimeleri doğru yazabilme yeteneği değil, aynı zamanda şu bileşenleri içeren bütünsel bir niteliktir: yazım farkındalığı (ortografik dikkat), bilinçli yazım yaklaşımı, yazım sezgisi, analiz ve açıklama becerileri. T.G. Ramzayeva, N.M. Shanskiy ve M.T. Baranov gibi araştırmacılar, otomatikleşmiş yazım becerilerinin yansıtıcı (refleksif) yazım düşüncesiyle birleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ana dili öğretmeni yetiştirme sürecinde bu durum özellikle önemlidir, çünkü öğretmen hem kendisi yüksek düzeyde yazım bilgisine sahip olmalı hem de bu becerileri öğrencilere öğretebilmelidir.

Yazım yeterliliğinin geliştirilmesinde en etkili yöntemler şunlardır:

- **Probleme dayalı etkinlikler** (yazım problemlerini çözme, yazım yerlerini ayırt etme, hata analizi),
- **Etkileşimli öğretim yöntemleri** (didaktik oyunlar, bilgi yarışmaları, "yazım savaşları", yazım odaklı görevler),
- **Dijital kaynaklar ve çevrim içi platformlar** (yazım becerilerini çevrim içi ortamda pekiştirme araçları),
- **Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları**, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini dikkate alarak.

Uygulama sonuçları göstermektedir ki, klasik yöntemlerin (dikte çalışmaları, kopyalama, kural + alıştırma) yenilikçi yöntemlerle (proje çalışmaları, multimedya içerikli görevler, yansıtıcı egzersizler) birleştirilmesi, yazım normlarının daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini

sağlamaktadır. Öğretmen adaylarında pedagojik yansıtma becerilerinin gelişimi de büyük önem taşır — sadece doğru yazmak değil, nasıl ve neyi öğretmesi gerektiğini de fark etmelidir. Sonuç olarak, ilkokul öğretmeni adaylarının ana dili derslerinde yazım yeterliliğinin geliştirilmesi, yöntemsel hazırlığın öncelikli yönü olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, eğitim fakültelerinin yeni eğitim koşullarına ve standartlara uyarlanabilecek esnek, bilimsel temelli öğretim yöntemleri geliştirmesini ve uygulamasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazım yeterliliği, ortografik beceri, öğretim yöntemi, ana dili, öğretmen adayları, ilkokul eğitimi

19.03.2026

ISBN: 978-625-92474-6-5

ASES PUBLICATIONS – 2026©