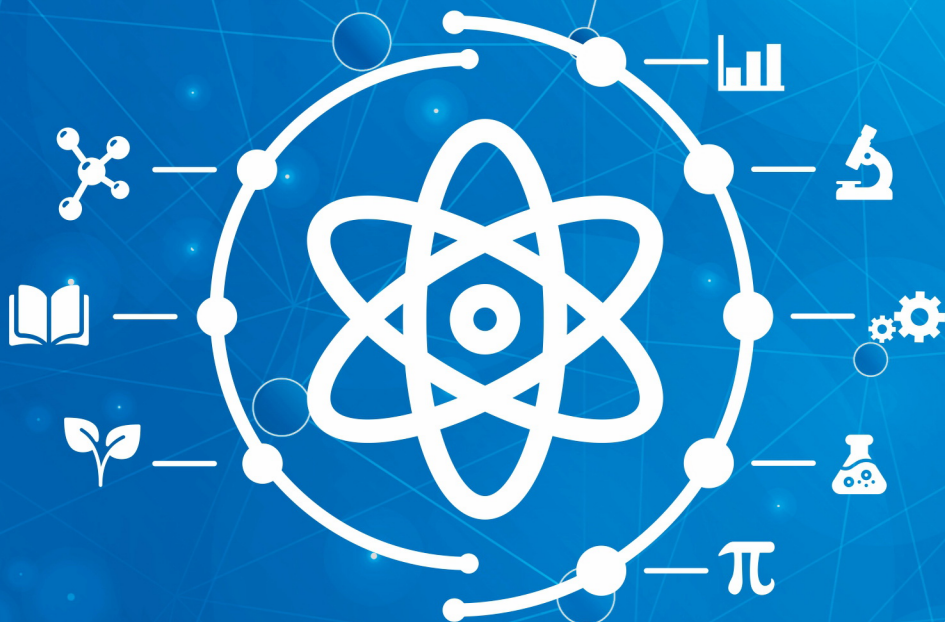




POLISH SCIENCE JOURNAL

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

Issue 7(88)

Warsaw • 2026



POLISH SCIENCE JOURNAL

ISSUE 7(88)

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

WARSAW, POLAND
Wydawnictwo Naukowe "iScience"
2026

ISBN 978-83-949403-4-8

POLISH SCIENCE JOURNAL (ISSUE 7(88), 2026) - Warsaw: Sp. z o. o. "iScience", 2026. – 99 p.

Editorial board:

Bakhtiyor Akhtamovich Amonov, Doctor of Political Sciences, Professor of the National University of Uzbekistan

Mukhayokhon Botiraliyevna Artikova, Doctor of Science, Andijan State University

Bugajewski K. A., doktor nauk medycznych, profesor nadzwyczajny Czarnomorski Państwowy Uniwersytet imienia Piotra Mohyły

Tahirjon Z. Sultanov, Doctor of Technical Sciences, docent

Shavkat J. Imomov, Doctor of Technical Sciences, professor

Baxitjan Uzakbaevich Aytjanov, Doctor of Agricultural Sciences, Senior Scientific Researcher, Karakalpak Institute of Agriculture and Agrotechnology

Yesbosi'n Polatovich Sadi'kov, Doctor of Philosophy (Ph.D), Nukus branch Tashkent state agrarian university

Nazmiya Muslihiddinova Mukhitdinova, Doctor of Philology, Samarkand State University, Uzbekistan

Guljazira Mukhtarovna Utenbaeva, PhD, lecturer of the Department of Language Learning of the University of Public Safety

Indira Rustam Kizi Narkulova (Yokubova), Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences (PhD), Lecturer of the Department of Languages at the University of Public Safety of the Republic of Uzbekistan

Sharifjon Yigitalievich Pulatov, Doctor of Technical Sciences, Professor

Sayipzhan Bakizhanovich Tilabaev, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor. Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

Temirbek Ametov, PhD

Marina Berdina, PhD

Hurshida Ustadjalilova, PhD, associate professor, Kokand state pedagogical institute Uzbekistan

Dilnoza Kamalova, PhD (arch) Associate Professor, Samarkand State Institute of Architecture and Civil Engineering

Sarvinoz Boboqulovna Juraeva, Associate Professor of Philological Science, head of chair of culturology of Khujand State University named after academician B. Gafurov (Tajikistan)

Oleh Vodiani, PhD

Languages of publication: українська, русский, english, polski, беларуская, қазақша, o'zbek, limba română, кыргыз тили, Հայերեն

Science journal are recommended for scientists and teachers in higher education establishments. They can be used in education, including the process of post - graduate teaching, preparation for obtain bachelors' and masters' degrees.

The review of all articles was accomplished by experts, materials are according to authors copyright. The authors are responsible for content, researches results and errors.

TABLE OF CONTENTS

SECTION: ARCHITECTURE

Кибасов Бактияр Еркекович (Астана, Казахстан) ЦИФРОВИЗАЦИЯ ХАБОВ АПК: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ.....	5
---	---

SECTION: ECONOMICS

Мавлонов Озод Улугбекович (Ташкент, Узбекистан) НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ФИСКАЛЬНЫХ РИСКОВ В ФИНАНСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	13
---	----

SECTION: PEDAGOGY

Mukhamejan Assemay (Almaty, Kazakhstan) INTEGRATION OF BLENDED LEARNING INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	17
Коява Дмитро Зурабович (Харків, Україна) ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ	22
Мисакян Сатеник Славиковна (Ереван, Армения) АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТРАТЕГИИ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ.....	27
Барегамян Мане Арсеновна (Ереван, Армения) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА	40

SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS

Tolkyn Omar Yerlankyzy (Almaty, Kazakhstan) PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL	51
Qasimova Sədaqət Nadir (Azərbaycan, Bakı) SÖZ BİRLƏŞMƏLƏRİNİN SEMANTİK-SİNTAKTİK QRUPLARI VƏ MƏNA ƏLAQƏLƏRİ	54
Тоқтарбек С., Бейсен А. (Алматы, Қазақстан) ҚЫТАЙ ТІЛІН ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТИІМДІЛІГІ.....	67
Кукубаева Дина Героевна (Актау, Қазақстан) СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, КАЗАХСКОМ И КАРАКАЛПАКСКОМ ЯЗЫКАХ.....	72

SECTION: PHILOSOPHY

Сук Олена Євгеніївна, Ярмак Тетяна Василівна (Харків, Україна)

ФІЛОСОФСЬКО-БОГОСЛОВСЬКИЙ ДИСКУРС УРАЇНСЬКОГО БАРОКО:

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ОНТОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ТЕОДИЦЕЇ ГРИГОРІЯ

СКОВОРОДИ 76

SECTION: SOCIOLOGICAL SCIENCES

Oğuz Burak Gürbüzer (Бишкек, Кыргызстан)

YAŞAM SEYRİNDE AİLE, TOPLULUK VE MİLLETİN İŞLEVİ VE GELECEĞİ 81

SECTION: ARCHITECTURE

УДК 725.4:631.2:004

Кибасов Бактияр Ермакович
Евразийский Национальный университет им. Л. Н. Гумилева
(Астана, Казахстан)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ХАБОВ АПК: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается цифровая трансформация агропромышленных логистических хабов по переработке и хранению зерна. Для Казахстана эта тема стратегически важна из-за больших территорий и неравномерных поставок продукции в сезон уборки урожая. Предлагается внедрить интегрированную киберфизическую архитектуру, включающую IoT, искусственный интеллект, цифровые двойники и RFID-технологии. Применение искусственного интеллекта поможет эффективно прогнозировать объемы поступающего зерна, загрузку элеваторов и распределение грузопотоков. Роботизация процессов, в свою очередь, значительно снизит производственные риски, исключив нахождение работников в опасных и запыленных зонах.

Ключевые слова: агропромышленный комплекс, элеватор, цифровизация, искусственный интеллект, IoT, цифровой двойник, роботизация.

Baktiyar Kibasov Y.
L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Astana, Kazakhstan)

DIGITALIZATION OF AGRO-INDUSTRIAL HUBS: MODERN TECHNOLOGIES AND DEVELOPMENT DIRECTIONS

Abstract. The article examines the digital transformation of agro-industrial logistics hubs specializing in grain processing and storage. For Kazakhstan, this topic is of strategic importance due to vast territories and uneven product delivery during the harvest season. The implementation of an integrated cyber-physical architecture is proposed, incorporating IoT, artificial intelligence, digital twins, and RFID technologies. The application of artificial intelligence will help effectively forecast incoming grain volumes, elevator capacity utilization, and cargo flow distribution. Process robotization, in turn, will significantly reduce production risks by eliminating worker presence in hazardous and dusty areas.

Keywords: agro-industrial complex, grain elevator, digitalization, artificial intelligence, IoT, digital twin, robotization.

В современной агропродовольственной системе хаб АПК целесообразно рассматривать не просто как склад или элеватор, а как многофункциональный производственно-логистический узел, в котором объединяются закупка сельскохозяйственного сырья, его приемка и лабораторный контроль, взвешивание, очистка, сушка, сортировка, хранение, формирование товарных партий, переработка, отгрузка и дальнейшая реализация. В случае зерновых культур такой хаб связывает сельскохозяйственных производителей с перерабатывающими предприятиями, государственными закупочными организациями, внутренними потребителями и экспортными каналами. Зарубежные исследования зерновых цепей поставок показывают, что эффективная система обращения зерна имеет многоуровневую структуру, включающую пункты закупки, склады различного уровня, транспортные звенья и конечные пункты распределения [1, с. 5521–5524].

Работа зернового хаба начинается еще до непосредственного помещения зерна в силос. Производитель доставляет партию на хлебоприемное предприятие, где выполняются регистрация транспорта, взвешивание и отбор проб. Далее определяется качество продукции: влажность, содержание примесей, зараженность, класс зерна и другие показатели. В зависимости от результатов лабораторного анализа партия направляется непосредственно на хранение либо предварительно проходит очистку и сушку. После этого зерно размещается в соответствующих емкостях, в которых необходимо контролировать температуру, влажность и состояние зерновой массы. На завершающем этапе формируется партия для переработки, внутренней реализации либо дальнейшей транспортировки железнодорожным или автомобильным транспортом.

Таким образом, через хаб одновременно проходят физический поток зерна, транспортный поток, финансовый поток и информационный поток. Именно несогласованность этих потоков становится одним из основных источников потерь времени и снижения эффективности. Поэтому цифровизация хаба должна охватывать не отдельный склад или отдельный конвейер, а всю технологическую цепочку — от регистрации поступающей партии до ее отгрузки конечному покупателю.

Для Казахстана данный вопрос приобретает особое значение. По данным Министерства сельского хозяйства Республики Казахстан, в 2025 г. общая емкость хранения зерна в стране составляла около 30,7 млн т, включая 13,3 млн т на действующих лицензированных хлебоприемных предприятиях и 17,4 млн т у сельхозтоваро производителей [2]. Эти данные показывают значительный масштаб существующей инфраструктуры. Вместе с тем наличие достаточной совокупной емкости само по себе не гарантирует оптимального распределения потоков между отдельными регионами и предприятиями. В период массовой уборки нагрузка формируется неравномерно: в одних районах свободные мощности могут сохраняться, тогда как отдельные элеваторы и транспортные направления испытывают пиковую загрузку.

В связи с этим проблема Казахстана заключается не только в строительстве дополнительных емкостей. Не менее важной становится интеллектуализация уже существующей инфраструктуры. Технический уровень зернохранилищ и хлебоприемных предприятий неоднороден, а процессы модернизации происходят постепенно. Например, на отдельных хлебоприемных пунктах уже внедряются автоматизированные

системы взвешивания и фотофиксации, однако следующий этап цифровизации должен заключаться в объединении оборудования, сенсоров, информационных систем и алгоритмов управления в единую цифровую среду [2].

Основное направление дальнейшего развития хабов АПК, по нашему мнению, связано не с накоплением большого количества автономных информационных систем, а с переходом к интегрированной киберфизической архитектуре. Современные исследования цифровых цепей поставок также указывают на необходимость интеграции IoT, искусственного интеллекта, сенсорных систем, облачных технологий и цифровых двойников вместо их изолированного использования [3, с. 12–20; 4, с. 6405–6409].

Предлагаемая архитектура может быть представлена следующей последовательностью:

сбор данных → цифровая интеграция → интеллектуальный анализ → цифровое моделирование → автоматизированное управление → обратная связь и накопление данных.

Каждый технологический компонент в данной системе имеет собственную функцию. IoT отвечает на вопрос «что происходит сейчас?»; AI — «что с высокой вероятностью произойдет и какое решение предпочтительнее?»; цифровой двойник — «что произойдет с системой при принятии определенного решения?»; роботизированное оборудование — «как выбранное решение реализовать физически?». Таким образом формируется замкнутый контур управления, в котором данные о физическом объекте используются не только для наблюдения, но и для прогнозирования и воздействия на производственный процесс.

Internet of Things (IoT), или Интернет вещей, представляет собой концепцию соединения физических объектов с цифровой средой посредством датчиков, устройств идентификации и сетей передачи данных. В логистике IoT позволяет автоматически получать сведения о местонахождении груза, температуре, влажности, состоянии оборудования и других параметрах без постоянного ручного ввода информации [3, с. 2–3]. В агропродовольственных цепях используются температурные датчики, сенсоры влажности, GPS, камеры, газовые сенсоры и другие устройства [3, с. 12–20].

Для зернового хаба такая система может включать датчики температуры внутри силосов, измерение влажности зерновой массы, контроль состояния подшипников и электродвигателей, мониторинг работы норий и конвейеров, автоматизированные весовые комплексы и видеонаблюдение. В результате оператор получает не отдельные показания приборов, а цифровую картину состояния всего объекта.

Дополняет IoT технология RFID (Radio Frequency Identification) - радиочастотная идентификация. RFID-метка позволяет связать физический объект с его цифровой записью. В цепях поставок RFID применяется для автоматической идентификации продукции и обеспечивает прослеживаемость ее перемещения [3, с. 17]. В зерновом хабе идентификатор может присваиваться транспортному средству, пробе, партии либо сформированной товарной единице. В цифровой карточке партии могут храниться сведения о поставщике, массе, времени приемки, результатах лабораторного анализа, емкости хранения и истории технологических операций.

Следующий уровень представляет искусственный интеллект. В отличие от датчиков, которые только фиксируют состояние объекта, AI анализирует накопленные массивы данных, выявляет зависимости и формирует прогноз. Современные исследования показывают возможность применения машинного обучения в зерновой отрасли для оценки качества, обнаружения вредителей, прогнозирования состояния зерна, оптимизации хранения и поддержки решений [5, с. 1–4]. В системах хранения уже рассматриваются модели прогнозирования изменений температуры и влажности, выявления аномалий и оценки риска порчи продукции [5, с. 2–8].

Именно данное свойство AI представляет особый интерес для Казахстана. Поступление зерна на элеваторы носит выраженный сезонный характер. Во время уборочной кампании большое количество хозяйств стремится практически одновременно вывезти урожай. Если ближайший элеватор достигает предельной загрузки, производителю приходится ожидать приемки либо искать другую площадку, что увеличивает транспортное плечо, расход топлива и время оборота автомобиля.

В предлагаемой системе AI может объединять исторические сведения об урожайности, текущие агрометеорологические данные, сведения о ходе уборки, фактическое поступление зерна, остатки в силосах, производительность сушильных и очистительных линий, очередь автомобильного транспорта и планы отгрузки. На основе этих данных система способна прогнозировать ожидаемый поток на несколько часов, дней или недель вперед. Например, если алгоритм определяет высокую вероятность заполнения конкретного элеватора через двое суток, система может заранее рекомендовать перенаправление части поставок на другой хаб, изменение графика приемки либо ускорение отгрузки имеющихся запасов.

В более широком масштабе накопление таких данных способно сформировать цифровую информационную базу для анализа состояния зерновой логистики региона. Это позволит оценивать не только общий объем свободных емкостей, но и пространственно-временное распределение нагрузки: где находится свободная емкость, какого она типа, насколько быстро может принять новую партию и какова стоимость ее доставки.

Следующим элементом предлагаемой архитектуры является цифровой двойник (Digital Twin) - динамическая виртуальная модель физического объекта, состояние которой обновляется на основе фактических данных. В отличие от обычной трехмерной модели цифровой двойник связан с реальным объектом информационными потоками и может использоваться для мониторинга, прогнозирования и сценарного моделирования [4, с. 6408–6409].

Для зернового хаба цифровой двойник может объединять модели силосов, складов, конвейеров, норий, сушильного комплекса, лаборатории, автомобильных и железнодорожных весов, зон приемки и отгрузки. В исследовании G. Dusk и соавторов цифровой двойник рассматривается непосредственно применительно к послеуборочной обработке зерна: виртуальное представление элеватора может объединять сведения о запасах и качестве зерна и использоваться для анализа движения продукции внутри объекта [6, с. 1–4].

Практический смысл технологии состоит в возможности проверять управленческое решение до его реализации на физическом объекте. Например, если AI прогнозирует поступление дополнительных 5 тыс. т зерна, цифровой двойник может рассчитать, в какие емкости следует направлять партии, не возникнет ли очередь на сушке, насколько увеличится загрузка транспортного оборудования и что произойдет при одновременной остановке одной технологической линии. Аналогичным образом можно моделировать аварийные ситуации, техническое обслуживание оборудования и различные сценарии распределения зерна.

За пределами АПК подобный принцип уже используется на крупных промышленных и логистических объектах. В Порту Роттердама создана IoT-инфраструктура, собирающая данные с распределенных сенсоров; эти данные рассматриваются как основа цифрового представления физической портовой инфраструктуры и последующего интеллектуального управления грузовыми и транспортными потоками [7].

Физическим исполнительным уровнем такой системы становится роботизированное оборудование. На современных складах используются автономные мобильные роботы (AMR), автоматизированные транспортные средства, роботизированные манипуляторы и автоматические системы паллетирования. Например, решения ABB для пищевой промышленности предусматривают применение AMR, взаимодействующих с WMS и ERP предприятия и автоматически перемещающих паллеты между производственными и складскими зонами. В распределительных центрах Amazon мобильные роботы и роботизированные системы используются для перемещения, сортировки и обработки материальных потоков. Эти примеры подтверждают техническую реализуемость перехода от цифрового решения к автоматическому физическому действию [8; 9].

Для зерновых предприятий роботизация имеет дополнительное значение – снижение воздействия опасных производственных факторов на работников. При перемещении, очистке, сушке и переработке зерна образуется значительное количество органической пыли. Исследования NIOSH связывают профессиональное воздействие зерновой пыли с раздражением глаз и дыхательных путей, кашлем, одышкой, ринитом, бронхитом и рядом других респираторных нарушений [10, с. 7, 11–14]. Кроме того, взвешенная зерновая пыль представляет пожаро- и взрывоопасный фактор, а непосредственное нахождение человека внутри силоса связано с риском погребения движущейся зерновой массой.

Следовательно, задача роботизации элеватора заключается не просто в сокращении численности персонала, а прежде всего в выводе человека из наиболее опасной технологической зоны. Роботы могут применяться для дистанционной инспекции, видеоконтроля, обследования труднодоступных участков, очистки, перемещения материала и выполнения повторяющихся операций.

Показательным примером является разработанный в США робот Grain Weevil, предназначенный для работы непосредственно внутри зерновых емкостей. Робот перемещается по поверхности зерновой массы и может выполнять операции по ее выравниванию и перераспределению, позволяя оператору оставаться за пределами

опасной зоны [11, с. 2]. Это направление особенно интересно для элеваторной отрасли Казахстана, поскольку демонстрирует возможность автоматизации операций, традиционно требующих непосредственного присутствия человека внутри или рядом с зерновой емкостью.

При этом роботизация не должна рассматриваться как автоматическое устранение всех рисков. Зерновая пыль является горючей, поэтому электрооборудование и робототехника, предназначенные для эксплуатации в пылевзрывоопасной среде, должны соответствовать требованиям взрывозащиты, промышленной безопасности и конкретной категории помещения. Кроме того, появление автономных машин формирует новые риски взаимодействия человека и робота, что требует технических ограждений, систем обнаружения людей, аварийного останова и специальных регламентов эксплуатации.

На основании проведенного анализа предлагается следующая концептуальная модель цифровизации зернового хаба Казахстана.

На первом уровне IoT-датчики, RFID, камеры, автоматические весы и производственное оборудование непрерывно собирают сведения о поступающих партиях, микроклимате, запасах и техническом состоянии оборудования.

На втором уровне информация объединяется в единой цифровой платформе хаба. На данном этапе особенно важно не создавать очередную изолированную программу, а обеспечить взаимодействие существующих ERP, WMS, лабораторных систем, транспортных модулей и оборудования.

На третьем уровне AI анализирует данные и формирует прогноз: ожидаемый объем поступления, вероятность заполнения емкостей, необходимую производительность сушильных установок, предполагаемое время ожидания автомобилей, риск изменения качества зерна и вероятность отказа оборудования.

На четвертом уровне цифровой двойник проверяет предлагаемые AI решения в виртуальной среде. Например, моделируется перераспределение 2 тыс. т зерна между несколькими силосами либо перенаправление части транспортного потока на другой объект.

На пятом уровне после подтверждения решения команда передается исполнительным механизмам: автоматическим заслонкам, вентиляции, транспортерам, роботизированным комплексам либо диспетчерской системе, которая формирует задания персоналу.

Наконец, результат выполненного действия вновь фиксируется сенсорами. Возникает замкнутый цикл: **«физический объект → данные → AI → цифровой двойник → решение → роботизированное или автоматизированное действие → новые данные»**. Именно такой подход отличает полноценный цифровой хаб от предприятия, на котором просто установлено несколько независимых информационных систем.



Рисунок 1. Концептуальная модель цифровизации хаба АПК

Проведенный анализ показывает, что перспективное развитие логистических хабов АПК связано с переходом от автоматизации отдельных технологических операций к формированию интегрированной киберфизической системы управления. Для зерновой отрасли Казахстана данное направление представляет особый интерес вследствие сезонной концентрации грузопотоков, значительных расстояний между производителями и объектами хранения и необходимости рационального использования существующих элеваторных мощностей.

В предлагаемой архитектуре IoT и RFID обеспечивают получение достоверных данных о состоянии физического объекта и движении партии; искусственный интеллект преобразует накопленные данные в прогноз; цифровой двойник позволяет оценить последствия альтернативных управленческих решений; автоматизированное и роботизированное оборудование реализует выбранное решение непосредственно в производственной среде. Исследования цифровых двойников в продовольственных целях показывают, что дальнейшее развитие подобных систем связано именно с интеграцией IoT, AI, облачных технологий и физических объектов, хотя препятствиями остаются высокая стоимость внедрения, совместимость оборудования, стандартизация данных, кибербезопасность и дефицит соответствующих компетенций [4, с. 6411–6417].

Особое значение для элеваторных комплексов имеет роботизация потенциально опасных операций. Применение дистанционно управляемых и автономных устройств позволяет уменьшить необходимость нахождения работников в запыленных, замкнутых и технологически опасных зонах. Поэтому цифровизация хабов АПК должна рассматриваться не только как инструмент роста производительности, но также как направление повышения промышленной безопасности.

В перспективе для Казахстана представляется целесообразным создание пилотного «интеллектуального зернового хаба», в котором в единой системе будут интегрированы данные о поступлении зерна, его качестве, состоянии силосов, загрузке технологических линий, транспортных потоках и свободных мощностях. Последующее объединение нескольких таких объектов на региональном уровне способно сформировать цифровую сеть зерновой логистики, позволяющую заранее прогнозировать локальные перегрузки и более рационально распределять урожай между существующими мощностями хранения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Mogale D.G., Cheikhrouhou N., Tiwari M.K. Modelling of sustainable food grain supply chain distribution system: a bi-objective approach // *International Journal of Production Research*. — 2020. — Vol. 58, No. 18. — P. 5521–5544. — DOI: 10.1080/00207543.2019.1669840.
2. Министерство сельского хозяйства Республики Казахстан. Ход уборочной кампании-2025: охвачено 15 регионов, намолочено 2,4 млн тонн зерна. — 2025.
3. Taj S., Imran A.S., Kastrati Z., Daudpota S.M., Memon R.A., Ahmed J. IoT-based supply chain management: A systematic literature review // *Internet of Things*. — 2023. — Vol. 24. — Article 100982. — DOI: 10.1016/j.iot.2023.100982.
4. Huang Y., Ghadge A., Yates N. Implementation of digital twins in the food supply chain: a review and conceptual framework // *International Journal of Production Research*. — 2024. — Vol. 62, No. 17. — P. 6400–6426. — DOI: 10.1080/00207543.2024.2305804.
5. Anukiruthika T., Jayas D.S. AI-driven grain storage solutions: Exploring current technologies, applications, and future trends // *Journal of Stored Products Research*. — 2025. — Vol. 111. — Article 102588. — DOI: 10.1016/j.jspr.2025.102588.
6. Dyck G., Hawley E., Hildebrand K., Paliwal J. Digital Twins: A novel traceability concept for post-harvest handling // *Smart Agricultural Technology*. — 2023. — Vol. 3. — Article 100079. — DOI: 10.1016/j.atech.2022.100079.
7. Port of Rotterdam Authority. Control & Management: Internet of Things Platform and Digital Twin. — Электронный ресурс. Официальный источник Port of Rotterdam
8. ABB. AMR Solutions for Food and Beverage. — Электронный ресурс.
9. Amazon. Amazon Robotics: robots inside fulfillment centers. — Электронный ресурс.
10. Brown M.A. Health Hazards of Storing, Handling, and Shipping Grain. DHHS (NIOSH) Publication No. 89-126. — Cincinnati: National Institute for Occupational Safety and Health, 1988. — 63 p.
11. Lemelson-MIT Program. Grain Weevil: A Grain Extraction and Bin Management Robot. — Massachusetts Institute of Technology, 2021. — P. 1–2.

SECTION: ECONOMICS

Мавлонов Озод Улугбекович

PhD, АО «Региональные электрические сети»

(Ташкент, Узбекистан)

ОРЦИД: 0009-0009-7463-3795

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18490616>

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ФИСКАЛЬНЫХ РИСКОВ В ФИНАНСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Введение. Государственные предприятия являются важными институциональными субъектами, обеспечивающими работу стратегических секторов национальной экономики – энергетики, транспорта, связи, водоснабжения, нефтегазовой отрасли, горнодобывающей промышленности и других инфраструктурных услуг. С одной стороны, эти предприятия должны обеспечивать коммерческую эффективность в рыночных условиях, а с другой – выполнять социально-экономические задачи. Именно эта двойственная задача обуславливает формирование фискальных рисков в их финансовой деятельности. Убытки, увеличение задолженности, ослабление платежной дисциплины или поддержание высокого уровня дебиторской задолженности предприятия могут в конечном итоге проявиться в виде дополнительной нагрузки на государственный бюджет, субсидий, гарантий, капиталовложений или расходов на спасение.

В Узбекистане трансформация государственных предприятий, снижение их издержек, повышение эффективности и укрепление финансовой стабильности считаются одним из приоритетных направлений экономической политики. В частности, поставлены систематические задачи по увеличению доли добавленной стоимости в крупных промышленных секторах, снижению издержек, сокращению дебиторской задолженности и повышению энергоэффективности. В этом процессе необходимо комплексно оценивать финансовые результаты государственных предприятий не на уровне простых отчетных показателей, а с точки зрения фискальной стабильности, влияния на бюджет, условных обязательств и качества управления.

Цель данной работы – уточнение научно-методологических основ оценки фискальных рисков в финансовой деятельности государственных предприятий, анализ существующей системы показателей и формулирование научно-практических выводов, направленных на снижение рисков. Актуальность исследования заключается в том, что финансовая уязвимость государственных предприятий напрямую влияет не только на стабильность отдельного предприятия, но и на макрофискальный баланс, динамику государственного долга и распределение ресурсов в экономике.

Основная часть. Оценка фискальных рисков не должна ограничиваться определением текущего финансового состояния государственных предприятий. Она

должна, прежде всего, служить для прогнозирования скрытых и условных обязательств, которые могут возникнуть в деятельности предприятия, выявления финансовых уязвимостей на ранней стадии и оценки их потенциального влияния на государственный бюджет. Поэтому такая система оценки основана на взаимосвязанном анализе ликвидности, платежеспособности, рентабельности, долговой нагрузки, дебиторской задолженности, качества управления и эффективности инвестиционных решений.

В Узбекистане, начиная со второй половины 2022 года, финансовое состояние крупных государственных предприятий оценивается на основе методологии, разработанной при технической поддержке Международного валютного фонда. В этой методологии в качестве первой группы используются показатели ликвидности – текущая ликвидность, быстрая ликвидность и оборачиваемость дебиторской задолженности. Вторая группа оценивается по соотношению долга к капиталу и активам, которое представляет собой платежеспособность. Третья группа включает показатели чистой прибыли, операционной прибыли и рентабельности. Совместное использование этих показателей позволяет оценить краткосрочную платежеспособность предприятия, долгосрочную устойчивость долговой нагрузки и потенциал получения дохода.

Существующие анализы показывают, что финансовая деятельность 27 крупных государственных предприятий имеет важное значение для экономики. К ним относятся энергетика, транспорт, нефтегазовая и химическая промышленность, горнодобывающая промышленность, связь и другие сектора. По состоянию на конец 2023 года совокупные активы этих предприятий составили 624,8 трлн сумов, что на 16% больше по сравнению с 2022 годом. Совокупные обязательства, с другой стороны, составили 336,3 трлн сумов, что на 17,5% больше. Хотя чистая прибыль составила 32 трлн сумов, увеличившись на 35,5%, более быстрый рост обязательств по отношению к активам повышает необходимость мониторинга фискальных рисков. Хотя снижение общего сальдо внешнего долга до 12,67 млрд долларов является позитивным событием, следует учитывать влияние внешнего долга на государственные финансы через валютные курсы, процентные ставки и гарантии.

Анализ показывает, что некоторые показатели фискального риска продемонстрировали положительные изменения. Например, ежедневный оборот дебиторской задолженности снизился на 27,9 дней по сравнению с предыдущим периодом, а уровень риска снизился со среднего до низкого. Это свидетельствует о достижении определенных результатов в улучшении денежных потоков и ускорении роста доходов предприятий. Однако чистая рентабельность снизилась с 9,2% до 8,5%, а операционная рентабельность – с 17,6% до 16,5%. Это указывает на то, что, хотя показатели рентабельности государственных предприятий внешне стабильны, сохраняются структурные проблемы в отношении эффективности затрат, тарифной политики, производственных издержек и финансового управления.

С научной и методологической точки зрения, фискальные риски в государственных предприятиях могут быть выражены следующей функциональной зависимостью: фискальный риск = f (ликвидность, долговая нагрузка, рентабельность, дебиторская задолженность, качество управления, государственные обязательства). Такой подход демонстрирует необходимость оценки финансовых рисков не только

числовыми коэффициентами, но и моделью управления предприятия и его институциональными отношениями с государством. Это связано с тем, что государственные предприятия часто выполняют квази-фискальные задачи наряду с коммерческими принципами: предоставление социально значимых услуг по низким ценам, неполное покрытие некоторых расходов, сохранение занятости или осуществление инвестиций на основе государственной стратегии. Если такие задачи не связаны с четким источником финансирования, они накапливаются как скрытые убытки на балансе предприятия и потенциальные обязательства в государственном бюджете.

Особое значение для снижения фискальных рисков имеет система корпоративного управления. Создание в составе наблюдательных советов комитетов по стратегии и инвестициям, аудиту, назначениям и вознаграждениям, борьбе с коррупцией и этике повышает качество управления. Увеличение доли независимых членов, привлечение экспертов с международным опытом, внедрение принципов ESG и усиление открытости информации обеспечат экономическую обоснованность принятия решений в государственных предприятиях. Кроме того, разработка среднесрочных и долгосрочных стратегий трансформации предприятий с участием 21 страны создаст важную институциональную основу для систематического управления рисками.

Заключение. Оценка фискальных рисков в финансовой деятельности государственных предприятий является важным инструментом определения их прямого и косвенного влияния на бюджет. Анализ показывает, что, несмотря на рост активов и чистой прибыли крупных государственных предприятий, быстрый рост обязательств, снижение рентабельности, наличие дебиторской задолженности и квази-фискальных обязательств требуют постоянного мониторинга фискальной стабильности. Поэтому, помимо отдельных показателей, при оценке финансовой стабильности целесообразно использовать комплексный индикатор риска, стресс-тест, пороговые значения задолженности и прогнозы денежных потоков. В первую очередь необходимо разработать интегрированный индекс фискального риска для государственных предприятий, объединяющий ликвидность, долговую нагрузку, рентабельность, дебиторскую задолженность и эффективность затрат. Такой индекс позволяет быстро определить, в каком направлении ослабевает предприятие, классифицировать уровни риска на категории «низкий», «средний» и «высокий» и заранее определить необходимые меры со стороны государства. Во-вторых, необходимо усилить механизм сбора наличных средств для сокращения дебиторской задолженности, то есть расширить цифровой контроль платежной дисциплины, авансовые платежи и автоматизированные системы расчетов. Это повысит стабильность денежных потоков предприятий и снизит краткосрочные риски ликвидности.

В-третьих, следует ввести пороговую модель в управление долгом. В этом случае будут установлены пороговые нормы для соотношения долга к активам и капиталу, а для предприятий, превышающих этот порог, будет разработан план пересмотра инвестиционных программ, сокращения расходов или финансового оздоровления. В-четвертых, необходимо четко разграничить коммерческие и некоммерческие задачи. Если предприятие оказывает социально значимую услугу по цене ниже экономической, финансовый источник такой услуги должен быть открыто отражен в бюджете. В

противном случае скрытая субсидия станет убытком для предприятия и будущим налоговым обязательством.

Оценка налоговых рисков для предприятий с государственным участием должна проводиться путем сочетания механизмов мониторинга финансовых показателей, реформы корпоративного управления, цифрового контроля и налоговой прозрачности. Такой подход послужит укреплению финансовой стабильности государственных предприятий, снижению скрытой нагрузки на бюджет и повышению эффективности процессов экономической трансформации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мавлонов О.У. Способы оценки фискальных рисков в финансовой деятельности государственных предприятий. Экономическое развитие и анализ, октябрь 2024 г., стр. 126-131.
2. Baum, Anja, Paulo A. M., Alberto S., and Mouhamadou S. (2021). How to Assess Fiscal Risks from State-Owned Enterprises: Benchmarking and Stress Testing. IMF Fiscal Affairs Department How-To-Note 21/09. <https://www.imf.org/en/Publications/Fiscal-Affairs-Department-How-To-Notes/Issues/2021/08/18/How-to-Assess-Fiscal-Risks-from-State-Owned-Enterprises-463616>.
3. Baum, Anja, Paulo A. M., Alberto S., and Mouhamadou S. (2022). Managing Fiscal Risks from State-Owned IMF Working Paper WP/20/213. <https://www.imf.org/media/Files/Publications/WP/2020/English/wp2020213-print-pdf.ashx>.
4. International Monetary Fund (IMF) (2016). How to Improve the Financial Oversight of Public Corporations. Fiscal Affairs Department How-To-Notes No. 5. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/howtonotes/2016/howtonote1605.pdf>.
5. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2015). OECD Guidelines on Corporate Governance of State-Owned Enterprises, 2015 Edition. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264244160-en>.
6. Renteria, C., Isabel R., Avril H., Katja F., and Malcolm P. (2018). Zambia - Assessing and Managing Fiscal Risks from State-Entities and Public-Private Partnerships. IMF Technical Assistance Report.
7. Sayegh, Amanda (2019). Analyzing and Assessing Risks from SOEs. IMF, Memo.
8. Ter-Minassian, Teresa (2017). Identifying and Mitigating Fiscal Risks from State-Owned Enterprises (SOEs). Inter-American Development Bank Discussion Paper No. IDB-DP-546. [https://publications.iadb.org/publications/english/document/Identifying-and-Mitigating-Fiscal-Risks-from-State-Owned-Enterprises-\(SOEs\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/english/document/Identifying-and-Mitigating-Fiscal-Risks-from-State-Owned-Enterprises-(SOEs).pdf).

SECTION: PEDAGOGY

UDC 81'0:373.1.02

Mukhamejan Assemay

2nd year Master's student

Specialty: Foreign language: Two foreign languages (EN)

SDU University

(Almaty, Kazakhstan)

INTEGRATION OF BLENDED LEARNING INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Annotation. *The article discusses the concept of blended learning, also known as hybrid or combined learning, which is widely used in universities. The author reveals the main provisions about blended learning as a promising educational technology, its advantages and disadvantages. The author concludes that the experience of using blended learning, despite some weaknesses of this technology, speaks generally about its effectiveness and expediency in learning foreign languages. At the same time, the issues requiring further consideration remain the methodology of blended learning, as well as the need to develop learning strategies for students using information technology.*

Keywords: *blended learning, information technology, advantages and disadvantages of blended learning, effectiveness of blended learning.*

Асемай Мұхамеджан Данабековна

магистрант 2 курса

Специальность: Иностранный язык: Два иностранных языка (EN)

Университет СДУ

(Алматы, Казахстан)

СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие смешанного обучения, также известного как гибридное или комбинированное, получившее широкое применение в вузах. Автор раскрывает основные положения о смешанном обучении как перспективной образовательной технологии, его преимуществах и недостатках. Автор делает вывод о том, что опыт использования смешанного обучения, несмотря на некоторые слабые стороны этой технологии, говорит в целом о его эффективности и целесообразности при изучении иностранных языков. При этом вопросами, требующими дальнейшего рассмотрения, остаются методология смешанного обучения, а также необходимость разработки для студентов стратегий обучения с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: смешанное обучение, информационные технологии,

преимущества и недостатки смешанного обучения, эффективность смешанного обучения.

Information technology plays an important role in the modern life of most people around the world. In this regard, the reaction of the education system to the introduction of modern technologies in the educational process, both abroad and in Kazakhstan, is natural.

At the level of the educational state standard in Kazakhstan, information technology has not only become a separate subject at all levels of education, but also a means of learning. At the same time, the introduction of information technology into the educational process is largely carried out due to the personal interest of the teacher or teacher, as well as his desire and willingness to use information technology in teaching.

This article will focus on the international experience of using information technology in higher education as part of hybrid or blended learning in learning foreign languages. It should be noted that the theoretical scientific knowledge about blended learning is not enough to answer all the questions, especially about the effectiveness of such learning. Nevertheless, intuitive knowledge based on practical experience often becomes the starting point for further conceptualization and the emergence of theoretical knowledge on the subject.

More than 100 web technologies and software products are actively used for educational purposes by teachers and teachers in different countries [1].

Depending on the degree of saturation of the educational process with online technologies, content delivery and the nature of interaction between participants, experts distinguish [2]:

Parameter	Description
Operating mode (mode)	There are two such modes in blended learning: face-to-face with a teacher (traditional) and online (computer-mediated).
The mode combination model (integration model)	The mode combination model involves the preparation of a training course in which an adequate balance of work modes will be provided, in accordance with the goals and objectives of training, as well as in accordance with the level of training of students and teachers in terms of information technology skills. At the same time, it is possible to consistently apply the operating modes: face-to-face – online, or combined: face-to-face- online, face-to-face, etc.
Distribution of the content and tasks of the training course between face-to-face and online modes of work, according to the purpose of learning (distribution of learning content and objectives and assignment of purpose)	The distribution of content involves learning skills according to the mode of work: in parallel (learning skills takes place in the traditional form, that is, face-to-face and through online assignments) or in isolation (learning skills and abilities takes place mainly in one of the modes). In other words, listening lessons, for example, can be organized face-to-face and online, while writing lessons are mainly face-to-face.
Methods of teaching a foreign language (language teaching methods)	Teaching methods should be consistent with the goal. At the same time, it is obvious that the traditional mode of operation has a wide range of teaching methods, while the online mode does not

	yet have such flexibility. For example, online assignments often follow a rather strict algorithm when performing tests, in particular. Hence, it is advisable to combine teaching methods, and possibly develop methods specific to blended learning.
Models of interaction between students and teachers (Involvement of learning subjects (students, tutors, and teachers)) In this process, the volume and level of independent work of the student increases.	There are various models of interaction between students and teachers in the framework of blended learning, both individual (student-computer, student-teacher), as well as paired and group (student-group of students, two students – computer), etc. At the same time, the roles of the teacher (instructor, assistant, information source, partner, coordinator) and the student (recipient of information, partner in dialogue, expert in a particular field) in the educational process become diverse. Such diversity involves various cognitive mechanisms and, as a result, stimulates students in their quest to gain new knowledge.
The place where the training takes place (classroom, computer at home, laboratory, etc.) (location)	The credo of this parameter is that learning takes place anywhere. In this regard, it is necessary to study how such mobility affects the success of studies, and whether there is a similar pattern between academic performance and student mobility in terms of choosing a place where it is convenient for him to study.

Thus, blended learning becomes ideal when courses based on it are carefully planned and the above parameters are taken into account. These parameters provide teachers with some flexibility in developing foreign language courses and allow them to find the optimal combination of parameters that will lead to the desired learning goal.

One of the areas of research in the field of blended learning remains the establishment of the relationship between students' academic performance, their personal characteristics and the use of blended learning technology [3].

The debate over which has a greater positive impact on learning – teaching as such (the teacher's skill) or the means of learning (visibility, information technology, etc.) – continues to this day.

There is also an opinion that computer-mediated learning, in contrast to traditional learning, has a positive effect on a student's academic performance. Other researchers argue that these are not so much learning tools as teaching strategies and learning materials, which are crucial in the educational process.

A study conducted by K. Arispa for 3 years at a university in California in a group of students studying Spanish revealed that students with a high level of consciousness on the BFI scale showed the best results of Spanish proficiency in the process of blended learning [3].

It should be noted that BFI (the Big Five Inventory Scale) measures character traits in five main categories: extraversion, conformity, consciousness, openness and neuroticism [3]. Thus, it can be assumed that blended learning is not suitable for all students, and in order to succeed in a particular discipline based on a blended learning system, a sufficiently high level of consciousness is required. On the other hand, this study has demonstrated that when learning a foreign language, the advantages of

Mixed learning was primarily used by students who, in the traditional classroom format, were afraid or embarrassed to speak a foreign language due to their personal

characteristics, whereas, being online, they managed to overcome this psychological barrier.

In order to increase awareness in blended learning and, consequently, its effectiveness, Western researchers have adopted a traditional method of developing a student's inner ability to control, manage and plan their own learning. This process is called self-regulated learning [4]. The ability to control one's own learning develops as a result of the interaction of three factors: self-observation (monitoring one's own actions), self-assessment (evaluating one's own learning success), and self-reaction (responding to the results of one's own learning).

No.	Component	Description
1	Self-observation	Monitoring and observing one's own learning actions and activities.
2	Self-assessment	Evaluating the success and effectiveness of one's own learning.
3	Self-reaction	Responding to and adjusting one's learning based on the results obtained.

Table 1. Key Components of Self-Regulated Learning

At the same time, learning is considered not as something given and unchangeable, but as a process that can be influenced and improved. To do this, the student must be familiar with self-regulated learning strategies that have a positive impact on learning outcomes and, importantly, such strategies can and should be taught. For example, in the traditional format of real-time classroom learning, the strategies that affect academic performance are meta-cognition, time management, critical thinking, and force allocation. The strategies required for blended learning have not yet been sufficiently studied and require close attention from researchers, as blended learning is becoming an increasingly popular way of acquiring knowledge [4].

When making a choice in favor of blended learning, we should also mention some of its weaknesses, in particular, that blended learning requires significant time to create materials and develop criteria for evaluating students' work when they complete assignments online. The introduction of blended learning is also complicated by the fact that both students and teachers do not always have sufficient knowledge or desire to take advantage of all or many of the benefits of blended learning. It should also be recognized that the skills of modern students, especially middle school students the age groups, whose number is growing annually, are not sufficiently educated to maximize the benefits of blended learning. An important role is played by the support of the university management, in which teachers promote blended learning.

In conclusion, blended learning does contribute to effective learning of foreign languages and helps to solve a number of problems in teaching foreign languages, in particular, with the search and creation of authentic materials, etc. However, when introducing blended learning, it is necessary to keep in mind the purpose of learning and the needs of the student, and not just follow the fashion trend.

REFERENCES:

1. M.S. Lyashenko, I.A. Malinina. The Use of Learning Management System projects for teaching a foreign language in the university. 4th World Conference on Educational Technology Researches, WCETR - 2014. - Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 182 (2015). – pp. 81 – 88
2. E. Allen, J. Seaman. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC – 2013. - p. 7.
3. K. Arispe, R.J. Blake. Individual Factors and Successful Learning in a Hybrid Course. – System. - 40 (2012). – pp. 449-465.
4. J. Broadbent, W.L. Poon. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. - Internet and Higher Education. - 27 (2015). – pp. 1-13.

УДК 378.147:62-057.875

Коява Дмитро Зурабович
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
(Харків, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано поетапну методику формування у здобувачів вищої інженерної освіти стійких навичок побудови понятійно-категоріального (наукового) апарату кваліфікаційних та науково-дослідних робіт. Розкрито причинно-наслідкові взаємозв'язки між проблемою, об'єктом, предметом, метою та завданнями дослідження. Запропоновано прагматичний алгоритм подолання типових концептуальних помилок студентів інженерного профілю, таких як підміна предмета дослідження його фізичним об'єктом чи викривлення цілепокладання.

Ключові слова: науковий апарат, об'єкт дослідження, предмет дослідження, мета, задачі, інженерна освіта, методологія наукових досліджень, дослідницька компетентність.

Koyava Dmytro
Kharkiv National Automobile and Highway University
(Ukraine, Kharkiv)

FORMATION OF THE CONCEPTUAL RESEARCH APPARATUS IN ENGINEERING STUDENTS

Abstract. The article substantiates a step-by-step methodology for the formation of sustainable skills in the construction of the conceptual and categorical (scientific) apparatus of qualification and research works by applicants for higher engineering education. The cause-and-effect relationships between the problem, object, subject, goal and objectives of the study are revealed. A pragmatic algorithm for overcoming typical conceptual errors of engineering students, such as replacing the subject of research with its physical object or distorting goal-setting, is proposed.

Keywords: scientific apparatus, object of research, subject of research, goal, objectives, engineering education, methodology of scientific research, research competence.

Якість та наукова цінність будь-якої інженерної розробки залежать від чіткості визначення її методологічних координат. В умовах постійного оновлення технологій вища школа має озброїти майбутнього фахівця універсальним інструментарієм наукового цілепокладання, який дозволяє перетворити прикладну інженерну задачу на повноцінне наукове дослідження.

Навчаючись у вищому навчальному закладі, студент автоматично стає причетним до наукової діяльності в межах студентської науково-дослідної роботи, що є необхідним елементом формування професійної компетентності та індивідуальної майстерності як

кваліфікованого спеціаліста зокрема, так і майбутнього науковця загалом. Змістовність вищої освіти полягає не лише у підготовці спеціалістів певної сфери, а й у набутті студентами навичок самоосвіти, вмінь аналізувати процеси і явища незалежно від сфери зайнятості: наукової чи виробничої. Знання методології, методів і організації науково-дослідної діяльності дає змогу здобувачам реалізовувати власне бачення того чи іншого дослідницького процесу під час виконання курсових проєктів, магістерських робіт, сприяє розвитку раціонального, творчого мислення [1].

Під час виконання курсових, бакалаврських та магістерських робіт здобувачі технічних спеціальностей систематично стикаються з першим і найскладнішим методологічним бар'єром – необхідністю чітко сформулювати науковий апарат власної розробки. Практика викладання дисципліни «Основи наукових досліджень та інженерна творчість» свідчить, що більшість студентів інженерного напрямку володіють достатнім прикладно-технічним мисленням та легко оперують прикладними інструментами, проте зазнають суттєвих труднощів під час абстрагування й категоризації власної діяльності. На практиці це найчастіше проявляється у розмитості мети та зведенні наукових завдань до банального опису побутових чи технічних етапів виконання роботи (наприклад, «прочитати літературу», «зібрати схему» або «протестувати код»). У зв'язку з цим виникає гостра потреба у систематизації та оновленні методичних прийомів, які дозволяють сформувати у майбутніх інженерів чітку логіку наукового цілепокладання та академічної рефлексії.

Безумовно, кожне нове покоління студентів, отримавши зміст та традиційні методики дисципліни «Основи наукових досліджень та інженерна творчість» двадцятирічної давності, зазнає серйозних труднощів та відчуває когнітивний дисонанс. Традиційні підходи, розраховані на академічний стиль роботи з друкованими джерелами та лінійне сприйняття інформації, не відповідають когнітивним звичкам сучасного здобувача освіти. Сьогодні мисленнєва діяльність студента тісно переплітається з комп'ютерними технологіями, швидким пошуком у мережі, використанням САПР та інструментів штучного інтелекту. Це формує специфічний патерн сприйняття - орієнтацію на швидкий практичний результат за рахунок хронічного ігнорування глибинної методологічної основи. Як наслідок, виникає парадокс: вміючи швидко зібрати працюючий прототип, студент-інженер часто виявляється неспроможним пояснити наукову новизну розробки, сформулювати гіпотезу чи обґрунтувати методологічні межі власного дослідження.

Зазначена проблематика перебуває в центрі уваги багатьох сучасних дослідників. Питання формування дослідницьких компетентностей у здобувачів вищої освіти та розробки методичного забезпечення викладання методології науки висвітлено у працях низки українських та закордонних науковців. Загальні засади організації академічної діяльності та викладання наукового письма висвітлено у працях Н. Паньків та М. Мальської [2], а також у фундаментальних розробках Ю. О. Кисельова. Автор вважає основою будь-якого пошуку саме методологію, «опанувати яку мусить прагнути кожен науковець задля забезпечення логічної побудови своєї роботи, несуперечності її положень, об'єктивності й достовірності результатів дослідження» [3, с. 4]. Також одним

з найважливіших аспектів наукової діяльності, на його думку, є досягнення її філософських засад.

Проблематику адаптації науково-дослідної роботи до потреб технічної та інженерної освіти розглядають О. Олексюк і В. Василенко [4], звертаючи увагу на необхідність подолання прірви між теоретичною методологією та її цифровим і натурним втіленням (зокрема через моделювання та концепцію «цифрових двійників»). Водночас у дослідженнях Котович В., Маркової М. [5] наголошується на тому, що виклики сучасної цифровізації та поява AI-інструментів вимагають від здобувача підвищеного рівня критичного мислення саме на етапі формулювання понятійного апарату, де алгоритми штучного інтелекту без належного людського контролю часто генерують логічно некоректні конструкції. Разом з тим, методичний аспект безпосереднього побудови логічного ланцюжка «об'єкт-предмет-мета-задачі» у контексті розв'язання саме інженерно-технічних задач залишається недостатньо систематизованим у навчально-методичній літературі.

У зарубіжних наукових виданнях та освітніх системах до проблеми формування понятійного апарату підходять під іншим термінологічним та методологічним кутом, проте сама суть теми також є надзвичайно актуальною. Замість звичного для нас суворого набору «об'єкт, предмет, мета, задачі» в англomовних наукових джерелах оперують концептами Problem Formulation (формулювання проблеми), Research Scope & Boundaries (межі та рамки дослідження), Research Questions / Hypotheses (наукові запитання / гіпотези) та Problem-Based Learning (PBL).

У багатьох зарубіжних виданнях, зокрема у журналах IEEE Transactions on Education, Journal of Engineering Education, European Journal of Engineering Education, систематично наголошується на головній ваді студентів-інженерів - «поспіху з рішенням» (solution-first bias). Мова йде про те, що здобувачі намагаються одразу майструвати, кодувати чи моделювати, пропускаючи етап глибокого формулювання концептуальної рамки [6].

Вміння формулювати понятійний апарат зарубіжні фахівці здебільшого розглядають як вміння «утримувати паузу» між виявленням проблеми та початком розробки із метою критичного осмислення контексту, що, на відміну від прямолінійного вирішення задач, сприяє створенню справжніх інновацій. На відміну від української практики, де понятійний апарат часто сприймається як суто бюрократичний вступ до дослідження, зарубіжні дослідники розглядають його як динамічний інструмент методологічного мислення. Замість формального опису «об'єкта та предмета» студентів навчають аналізувати поточний стан науки й шукати наукові прогалини. Крім того, здобувачам рекомендується спочатку глибоко вивчити контекст і проблеми, і лише після цього формулювати запитання дослідження. Таким чином, класичний «лінійний» науковий апарат стає гнучким і з'являється можливість уточнювати і коригувати його складові протягом дослідження, а не використовувати його як застиглий шаблон.

Таким чином, можна зробити висновок про схожість проблем формування наукового апарату дослідження, що розглядаються вітчизняними та зарубіжними фахівцями: в обох системах інженерної освіти ключовим викликом залишається подолання поверхового, суто «технічного» підходу здобувачів до власної розробки.

Усвідомлення цієї спільної проблеми вимагає переосмислення призначення понятійно-категоріального апарату у навчальному процесі.

Формування наукового апарату дослідження не повинно сприйматися студентом як формальність чи «бюрократичний елемент» вступу до дипломної або іншої дослідницької роботи. Це системний каркас, який визначає межі, методологічний інструментарій та очікуваний науково-прикладний результат.

Головна методологічна помилка студентів технічного профілю - ототожнення об'єкта і предмета або їх змішування з конкретною залізобетонною конструкцією, деталлю чи програмним кодом. Для уникнення цієї помилки можна використати методичний прийом «загальне проти окремого» (об'єкт - це процес, явище або складна система, що існує об'єктивно і створює проблемну ситуацію, на яку спрямоване пізнання; предмет - це конкретний аспект, властивість, закономірність або метод вбудовування всередині об'єкта, який безпосередньо досліджується).

З предмета дослідження логічно випливає мета. Для інженерних спеціальностей мета завжди повинна поєднувати наукову новизну (що нового ми дізнаємося/обґрунтуємо) та практичну цінність (що завдяки цьому покращиться в технічній системі). При формулюванні мети дослідники часто припускаються помилки, використовуючи слова «вивчити», «ознайомитися» тощо. Це неприпустимо, оскільки вивчення та ознайомлення - це процеси навчання та самоосвіти здобувачів, а не мета наукового дослідження. Для формулювання мети доцільно використовувати дієслова наукової дії: обґрунтувати, установити закономірність, оптимізувати, змодельовати.

При побудові завдань дослідження здобувачі також зазвичай стикаються з певними труднощами. Необхідне чітке розуміння того, що завдання дослідження - це конкретні послідовні кроки, без виконання яких неможливо досягти поставленої мети. Для технічних спеціальностей доцільно навчати студентів будувати канонічний ланцюжок із 3-5 завдань, що відображають етапи та логіку інженерного дослідження:

- аналітично-теоретичне завдання: аналіз стану проблеми за джерелами літератури та патентами;
- моделюально-теоретичне завдання: розробка математичної, комп'ютерної або алгоритмічної моделі досліджуваного процесу;
- експериментально-технологічне завдання: проведення випробувань, розробка дослідного зразка, алгоритму тощо;
- оціночно-практичне завдання: оцінка ефективності (техніко-економічної, міцнісної) розробленого рішення та формулювання практичних рекомендацій.

Не можна залишити поза увагою питання використання здобувачами штучного інтелекту при формулюванні мети, завдань та написанні вступних розділів. Проблема полягає в тому, що штучний інтелект часто генерує зовнішньо переконливі, але абсолютно беззмістовні або нереалістичні цілі та завдання. Тому сучасний акцент методики зміщується в бік розвитку критичного мислення та метакогнітивних навичок - від «навчити студента писати вступ» до «навчити студента критично аналізувати, верифікувати та коригувати те, що згенерував штучний інтелект» [7].

Для практичного засвоєння навичок формулювання наукового апарату в межах дисципліни «Основи наукових досліджень та інженерна творчість» рекомендується

застосовувати методичні формати, серед яких науково-продуктивною може бути структурована матриця відповідності. Вона полягає у складанні здобувачем таблиці, де кожне сформульоване завдання має чітку взаємозалежність із конкретним розділом роботи та методом дослідження, який буде використано.

Понятійний апарат дозволяє конкретизувати головну задачу наукового дослідження. Іншими словами, понятійний апарат як логічно вибудована система являє собою певний дайджест всього дослідження, ознайомлення з яким дозволяє оцінити значущість зробленої роботи, її результати для науки та визначити перспективні напрями подальших інженерно-технічних розробок.

Таким чином, формування понятійного апарату дослідження у здобувачів інженерної освіти є не формальною вимогою дослідження, а фундаментальною основою розвитку інженерно-дослідницького мислення. Ключовою проблемою як у вітчизняній, так і в зарубіжній вищій школі є схильність студентів-інженерів до прямолінійного вирішення прикладних завдань без належного методологічного осмислення проблемного поля. Подолання цього бар'єру вимагає модернізації методичного інструментарію викладання дисципліни «Основи наукових досліджень та інженерна творчість» з урахуванням когнітивних особливостей цифрового покоління. Застосування алгоритмізованого підходу до декомпозиції наукового апарату (від загального поняття об'єкта до конкретних наукових завдань), впровадження матриць відповідності та акцент на розвитку метакогнітивних навичок критичного аналізу AI-генерованого контенту дозволяють трансформувати суто практичну інженерну задачу на повноцінне наукове дослідження з чітко вираженою новизною та практичною цінністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Мальська М. П., Паньків Н. Є. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Львів : Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 226 с.
2. Там же, с.14-19
3. Кисельов Ю. О., Поліщук В. В., Рудий Р. М., Боровик П. М. Методологія та організація наукових досліджень у геодезії та землеустрої: навчальний посібник. Вид. 2-е, змінене та доповнене. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2024. 177 с.
4. Олексюк В. П., Іванова С. М., Мінтій І. С. Оцінювання результативності науково-педагогічних досліджень: зарубіжний досвід. Освітній вимір. 2021. Т. 56, № 4. С. 58–74..
5. Котович В., Маркова М., Калита Н. Методологія наукових досліджень як основа формувань ономастичних дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти/Рідне слово в етнокультурному вимірі. – Вид-во: Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2026
6. Marviston Z, Heltrix M, Modern Innovations in Research Methodology: Shaping the Future of Scientific Discovery, 2025, 144 v.
7. Surendra Pal Singh, Dr. Ashutosh Tiwari Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Quality and Productivity of Academic Research/ International Journal of Research in Modern Science and Technology 5(3). - 2026 v. 18-24

Мисакян Сатеник Славиковна
Кандидат пед. наук
(Ереван, Армения)

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТРАТЕГИИ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлена авторская концепция формирования экологического мировоззрения учащихся. Экологическое мировоззрение рассматривается как целостная система знаний, взглядов, убеждений, ценностных установок и поведенческих проявлений, отражающих взаимосвязь природы, общества и деятельности человека.

Обосновывается необходимость организации его формирования как целенаправленного, системного, непрерывного, поэтапного и деятельностно ориентированного педагогического процесса, охватывающего когнитивную, эмоционально-ценностную, мотивационную, практическую и поведенческую сферы личности учащегося. Раскрываются теоретико-методологические основания, цель, задачи, основные положения и принципы концепции.

Выделены образовательно-содержательная, ценностно-воспитательная, поведенческо-ресурсосберегающая, информационно-цифровая, проектно-исследовательская и общественно-сотрудническая стратегии. Доказывается, что их комплексная реализация способствует преобразованию экологических знаний в убеждения, практические умения, ответственные решения и устойчивые модели поведения. Реализация концепции ориентирована на воспитание экологически ответственного и социально активного гражданина, разделяющего идеи устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, экологическое образование, авторская концепция, устойчивое развитие, ценностная установка, экологическая ответственность, ресурсосберегающее поведение, проектное обучение.

Satenik S. Misakyan
PhD in Pedagogy
(Yerevan, Armenia)

AN AUTHORIAL CONCEPT FOR DEVELOPING STUDENTS' ECOLOGICAL WORLDVIEW AND STRATEGIES FOR ITS IMPLEMENTATION

Abstract. The article presents an authorial concept for developing students' ecological worldview. Ecological worldview is interpreted as an integrated system of knowledge, views, beliefs, value orientations and behavioural manifestations reflecting the interdependence of nature, society and human activity.

Its development is substantiated as a purposeful, systemic, continuous, stage-based and activity-oriented educational process involving students' cognitive, emotional-value, motivational, practical and behavioural domains.

The article defines the theoretical and methodological foundations, purpose, objectives, central provisions and principles of the concept. Six interrelated implementation strategies are identified: educational-content, value-oriented educational, behavioural and resource-saving, information-digital, project-research, and community-cooperation strategies. Their integrated application is argued to facilitate the transformation of ecological knowledge into personal convictions, practical competencies, responsible decision-making and sustainable behavioural habits.

The proposed concept is aimed at educating an environmentally responsible, proactive and socially engaged citizen who understands the relationship between human beings, nature and society and is prepared to contribute to environmental protection and sustainable development.

Keywords: ecological worldview, environmental education, authorial concept, sustainable development, value orientation, environmental responsibility, resource-saving behaviour, project-based learning.

Մաթենիկ Մլավիկի Միսակյան
Մանկ.գիտ թեկնածու
(Երևան, Հայաստան)

**ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱԳՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՀԵՂԻՆԱԿԱԿԱՅԻՆ ՀԱՅԵԳԱԿԱՐԳԸ ԵՎ ԴՐԱ ԻՐԱՎԱՆՈՒՄՆԵՐԻ
ԱՎՋՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում է սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման հեղինակային հայեցակարգը: Էկոլոգիական աշխարհայացքը մեկնաբանվում է որպես բնության, հասարակության և մարդու գործունեության փոխկապվածության մասին գիտելիքների, հայացքների, համոզմունքների, արժեքային դիրքորոշումների և վարքային դրսևորումների ամբողջական համակարգ:

Հիմնավորվում է, որ դրա ձևավորումը պետք է կազմակերպվի որպես նպատակաուղղված, համակարգային, շարունակական, փուլային և գործունեախեն մանկավարժական գործընթաց, որն ընդգրկում է սովորողի ճանաչողական, հուզական-արժեքային, դրոսապատճառային, գործնական և վարքային ոլորտները:

Ներկայացվում են հայեցակարգի տեսական-մեթոդաբանական հիմքերը, նպատակը, խնդիրները, հիմնական դրույթներն ու սկզբունքները: Առանձնացվում են կրթական-բովանդակային, արժեքային-դաստիարակչական, վարքային-խնայողական, տեղեկատվական-թվային, նախագծային-հետազոտական և համայնքային-համագործակցային ռազմավարությունները: Հիմնավորվում է, որ դրանց համակցված կիրառումը նպաստում է էկոլոգիական գիտելիքների՝ անձնային համոզմունքների, գործնական կարողությունների, պատասխանատու որոշումների և կայուն վարքային սովորությունների վերածմանը:

Բանալի բառեր՝ Էկոլոգիական աշխարհայացք, էկոլոգիական կրթություն, հեղինակային հայեցակարգ, կայուն զարգացում, արժեքային դիրքորոշում,

բնապահպանական պատասխանատվություն, խնայողական վարքագիծ, նախագծային ուսուցում:**Ներածություն**

Ժամանակակից աշխարհում բնապահպանական հիմնախնդիրների խորացումը, բնական պաշարների ոչ խնայողական օգտագործումը, կենսաբազմազանության նվազումը, շրջակա միջավայրի աղտոտումը և կլիմայական փոփոխությունները կրթության առջև դնում են նոր պահանջներ: Բնապահպանական կրթության հիմնարար նպատակը դեռևս Թբիլիսիի միջկառավարական համաժողովի փաստաթղթերում սահմանվել է որպես շրջակա միջավայրի նկատմամբ իրազեկ, գիտելիքներով և գործնական հմտություններով օժտված, բնապահպանական խնդիրների լուծմանը մասնակցելու պատրաստ անձի ձևավորում [1]: Այս գաղափարը հետագայում զարգացվել է կայուն զարգացման հայեցակարգում, համաձայն որի՝ ներկա սերնդի պահանջմունքների բավարարումը չպետք է վտանգի ապագա սերունդների կենսագործունեության ու զարգացման հնարավորությունները [2]:

Միավորված ազգերի կազմակերպության՝ մինչև 2030 թվականը կայուն զարգացման օրակարգում կրթությունը դիտարկվում է ոչ միայն որպես ինքնուրույն նպատակ, այլև որպես մյուս նպատակների իրականացման առանցքային միջոց: Մասնավորապես՝ Կայուն զարգացման 4-րդ նպատակի 4.7 թիրախը նախատեսում է, որ սովորողները պետք է ձեռք բերեն կայուն զարգացումը խթանող գիտելիքներ, կարողություններ և արժեքներ [3]: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի փաստաթղթերում շեշտադրվում են ճանաչողական, սոցիալ-հուզական և վարքային ուսումնառության արդյունքների միասնությունը, ինչպես նաև ուսումնական հաստատությունների ամբողջական վերափոխման անհրաժեշտությունը [4; 5]:

Հանրակրթությունը, հետևաբար, կոչված է ոչ միայն սովորողներին փոխանցելու բնագիտական և էկոլոգիական գիտելիքներ, այլև ձևավորելու բնության, հասարակության և մարդու փոխարարելությունները համակարգային կերպով ընկալելու, սեփական գործունեության հետևանքները գնահատելու և շրջակա միջավայրի պահպանությանը գիտակցաբար մասնակցելու կարողություններ: Սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումը չի կարող սահմանափակվել բնապահպանական առանձին տեղեկությունների հաղորդմամբ կամ մեկնագամյա միջոցառումների կազմակերպմամբ: Այն պահանջում է նպատակաուղղված, համակարգային, շարունակական և փուլային մանկավարժական գործընթաց:

Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման հեղինակային հայեցակարգը, բացահայտել դրա տեսական-մեթոդաբանական հիմքերը, կառուցվածքային բաղադրիչները, սկզբունքներն ու իրականացման ռազմավարությունները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են գիտամանկավարժական գրականության տեսական վերլուծության, համադրման, ընդհանրացման, համակարգման, մանկավարժական մոդելավորման և հայեցակարգային կառուցարկման մեթոդները:

1. Էկոլոգիական աշխարհայացքի էությունը և կառուցվածքը

Էկոլոգիական աշխարհայացքը բնության, հասարակության և մարդու գործունեության փոխկապվածության վերաբերյալ գիտելիքների, հայացքների, համոզմունքների, արժեքային դիրքորոշումների և վարքային դրսևորումների ամբողջական համակարգ է: Այն արտահայտվում է անձի՝ շրջակա միջավայրի նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք ցուցաբերելու, սեփական և այլ անձանց գործունեության բնապահպանական հետևանքները կանխատեսելու, գնահատելու և

Էկոլոգիայէս հիմնավորված որոշումներ ընդունելու կարողությամբ: Բնապահպանական կրթության տեսության մեջ ևս շեշտադրվում է գիտելիքների, արժեքային վերաբերմունքի և բնապահպանական գործունեության փոխկապվածությունը [6]:

Էկոլոգիական աշխարհայացքը չի նույնացվում միայն Էկոլոգիական գիտելիքների հանրագումարի հետ: Գիտելիքն աշխարհայացքային նշանակություն է ձեռք բերում այն դեպքում, երբ վերածվում է համոզմունքի, արժեքային դիրքորոշման և գործելու պատրաստակամության: Բնապահպանական կրթության տեսական զարգացումները ցույց են տալիս անցումը «շրջակա միջավայրի մասին» ուսուցումից դեպի «շրջակա միջավայրի համար» կրթություն, որը ներառում է քննադատական մտածողություն, մասնակցություն և գործողություն [8; 9]:

Մեր մոտեցմամբ Էկոլոգիական աշխարհայացքի կառուցվածքում առանձնացվում են հետևյալ փոխկապված բաղադրիչները՝ ճանաչողական բաղադրիչ՝ բնության, հասարակության, էկոհամակարգերի, բնական պաշարների և բնապահպանական հիմնախնդիրների վերաբերյալ համակարգված գիտելիքներ, պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելու և հնարավոր հետևանքները կանխատեսելու կարողություն, հուզական-արժեքային բաղադրիչ՝ բնության նկատմամբ զգայական արձագանք, հարգալից, հոգատար և բարոյապես պատասխանատու վերաբերմունք, դրապատճառային բաղադրիչ՝ բնապահպանական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրություն, ներքին շարժառիթ, պահանջմունք և մասնակցության պատրաստակամություն, գործնական բաղադրիչ՝ բնաճանաչողական, հետազոտական, նախագծային, հաղորդակցական և համագործակցային կարողություններ, վարքային-խնայողական բաղադրիչ՝ առօրյա կյանքում, ուսումնական և հասարակական գործունեության ընթացքում Էկոլոգիայէս նպատակահարմար ու պաշարախնայող վարքագիծ:

Այս բաղադրիչների առանձնացումը պայմանական է, քանի որ իրական մանկավարժական գործընթացում դրանք փոխադրում և փոխապայմանավորում են միմյանց: Հետազոտությունները վկայում են, որ գիտելիքի առկայությունն ինքնին միշտ չէ, որ հանգեցնում է պատասխանատու վարքագծի: Վարքային փոփոխության համար նշանակալի են անձնական արդյունավետության զգացումը, գործողության ռազմավարությունների իմացությունը, արժեքները, հուզական վերաբերմունքը և սոցիալական նորմերը [7; 10; 11]:

2. Սովորողների Էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման հեղինակային հայեցակարգը

Մեր կողմից մշակված հայեցակարգում սովորողների Էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումը դիտարկվում է որպես նպատակաուղղված, համակարգային, շարունակական, փուլային և գործունեաին գործընթաց, որն իրականացվում է ուսումնական, դաստիարակչական, հետազոտական, նախագծային, բնապահպանական և հասարակական գործունեության փոխլրացմամբ:

Հայեցակարգի առանցքային գաղափարն այն է, որ Էկոլոգիական գիտելիքները պետք է ոչ միայն յուրացվեն, այլև անձնավորվեն՝ վերածվելով համոզմունքների, արժեքային դիրքորոշումների, պատասխանատու որոշումների և կայուն վարքային սովորությունների: Այս մոտեցման շրջանակում սովորողը դիտարկվում է ոչ թե որպես պատրաստի բնապահպանական տեղեկատվություն ընդունող, այլ որպես բնապահպանական հիմնախնդիրները բացահայտող, դրանց պատճառներն ու հետևանքները վերլուծող, լուծումներ առաջարկող և շրջակա միջավայրի պահպանությանը գործնականորեն մասնակցող ակտիվ սուբյեկտ: Գործողության և

հասարակական մասնակցության կարևորությունը հաստատվում է նաև ռազմավարական բնապահպանական վարքի վերաբերյալ հետազոտություններում [12]:

Հայեցակարգի հիմնական դրույթները

1.Աշխարհի՝ որպես ամբողջական համակարգի ընկալում: Բնությունը, մարդը, հասարակությունը, մշակույթը և տեխնոլոգիաները դիտարկվում են որպես միասնական համակարգի փոխկապված բաղադրատարրեր: Համակարգի որևէ հատվածում տեղի ունեցող փոփոխությունն անդրադառնում է մյուս բաղադրատարրերի և ամբողջ համակարգի վիճակի վրա: Սովորողը պետք է կարողանա բնապահպանական երևույթները դիտարկել բազմակողմանիորեն՝ բացահայտելով պատճառահետևանքային կապերն ու փոխադարձ ազդեցությունները: Գիտական և բնապահպանական կրթության մերձեցումը հնարավորություն է տալիս միավորելու գիտական հետազոտությունը, հասարակական նշանակությունը և պատասխանատու գործողությունը [13]:

2.Մարդու և բնության փոխկախվածության գիտակցում: Մարդը բնությունից առանձնացված չէ, այլ նրա անբաժանելի մասն է: Հետևաբար մարդու տնտեսական, սոցիալական և կենցաղային գործունեությունը պետք է կազմակերպվի բնական հավասարակշռության պահպանման, բնության վերականգնման և բնական պահպանման խնայողական օգտագործման պահանջներին համապատասխան: Էկոլոգիական զարգացումը ենթադրում է բնական համակարգերի սահմանների ու օրինաչափությունների ճանաչում և դրանց համապատասխան կենսակերպի ընտրություն [14]:

3.Կայուն զարգացման գաղափարախոսություն: Էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումը պետք է նպաստի բնապահպանական, սոցիալական և տնտեսական շահերի հավասարակշռված համադրմանը: Սովորողները պետք է գիտակցեն, որ ներկա սերնդի պահանջներին բավարարումը չպետք է վտանգի ապագա սերունդների կենսագործունեության և զարգացման հնարավորությունները [2; 3]:

4.Արժեքային-բարոյական հիմք: Բնության նկատմամբ հարգանքը, հոգատարությունը, պատասխանատվությունը, չափավորությունը և շրջակա միջավայրի պահպանության պատրաստակամությունը դիտարկվում են որպես սովորողի անձնային և քաղաքացիական կարևոր արժեքներ: Հուզական ներգրավվածությունն ու համոզմունքները բնապահպանական վերաբերմունքի ձևավորման կարևոր գործոններ են [10]:

5.Գիտելիքի և գործունեության միասնություն: Էկոլոգիական գիտելիքները չպետք է մնան միայն տեսական մակարդակում: Դրանք պետք է կիրառվեն սովորողի առօրյա վարքագծում, որոշումների ընդունման, պաշարների օգտագործման, հետազոտական և նախագծային գործունեության ընթացքում: Բնապահպանական կրթության արդյունավետությունն աճում է, երբ սովորողը տիրապետում է ոչ միայն խնդրի, այլև գործողության հնարավոր ռազմավարությունների մասին գիտելիքին [7]:

6.Անձնական պատասխանատվություն: Յուրաքանչյուր սովորող պետք է կարողանա գնահատել իր գործողությունների հնարավոր բնապահպանական հետևանքները և պատասխանատվություն ստանձնել սեփական ընտրությունների, որոշումների ու վարքագծի համար: Անձնական նորմերը, պատասխանատվության զգացումը և գործելու մտադրությունը բնապահպանական վարքի կարևոր հոգեբանական նախադրյալներ են [11]:

7.Քաղաքացիական և հասարակական ակտիվություն: Սովորողը դիտարկվում է ոչ միայն որպես բնապահպանական գիտելիքների կրող, այլև շրջակա միջավայրի պահպանությանն ուղղված փոփոխությունների նախաձեռնող և մասնակից: Այդ նպատակով անհրաժեշտ է ստեղծել որոշումների ընդունմանը, համայնքային նախագծերին և բնապահպանական նախաձեռնություններին իրական մասնակցության հնարավորություններ [12]:

Հայեցակարգի տեսական-մեթոդաբանական հիմքերը

Հայեցակարգը կառուցված է փոխկապված տեսական-մեթոդաբանական մոտեցումների վրա:

Համակարգային մոտեցումը հնարավորություն է տալիս էկոլոգիական աշխարհայացքը դիտարկել որպես ճանաչողական, հուզական-արժեքային, դրոշմապատմաբանական, գործնական և վարքային բաղադրիչներից կազմված ամբողջական համակարգ, որի արդյունավետ զարգացումը պայմանավորված է բաղադրիչների փոխազդեցությամբ:

Գործունեային մոտեցման համաձայն՝ աշխարհայացքը ձևավորվում է ոչ միայն գիտելիքների յուրացման, այլև սովորողի ակտիվ ուսումնական, հետազոտական, նախագծային, բնապահպանական և հասարակական գործունեության ընթացքում: Գործունեության մեջ է, որ գիտելիքը վերածվում է գործնական փորձի և անձնային դիրքորոշման:

Անձնակենտրոն մոտեցումը պահանջում է հաշվի առնել սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները, անձնական փորձը, հետաքրքրությունները, պահանջմունքներն ու զարգացման հնարավորությունները՝ ապահովելով ընտրության, ինքնուրույնության և ինքնադրսևորման պայմաններ:

Արժեքաբանական մոտեցումը նպատակաուղղված է բնության նկատմամբ արժեքային-գնահատողական վերաբերմունքի, բարոյական պատասխանատվության, չափավորության և էկոլոգիական վարքի ձևավորմանը: Այն գիտելիքը կապում է անձնային իմաստների և համոզմունքների հետ:

Կարողունակահեն մոտեցումը ենթադրում է էկոլոգիական գիտելիքները գործնական իրավիճակներում կիրառելու, հիմնավորված որոշումներ ընդունելու, խնդիրներ բացահայտելու, տվյալներ վերլուծելու և լուծումներ մշակելու կարողությունների զարգացում: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն կայուն զարգացման կրթության շրջանակում առանձնացնում է ճանաչողական, սոցիալ-հուզական և վարքային ուսումնասիրության արդյունքները [4]:

Մշակութաբանական մոտեցման շրջանակում բնության պահպանությունը դիտարկվում է որպես անձի և հասարակության ընդհանուր մշակույթի կարևոր բաղադրիչ: Էկոլոգիական մշակույթը դրսևորվում է ոչ միայն գիտելիքներում, այլև կենսակերպում, հաղորդակցությունում, սպառողական ընտրություններում և ստեղծված միջավայրի նկատմամբ վերաբերմունքում:

Միջառարկայական մոտեցումը հնարավորություն է տալիս էկոլոգիական գաղափարներն ու հասկացությունները ինտեգրել բնագիտական, հասարակագիտական, հումանիտար և տեխնոլոգիական ուսումնական առարկաների բովանդակության մեջ՝ ձևավորելով աշխարհի ամբողջական պատկերը [1; 13]:

Սոցիալ-էկոլոգիական մոտեցումն ապահովում է բնապահպանական հիմնախնդիրների դիտարկումը հասարակական հարաբերությունների, մարդու կենսակերպի, սպառողական վարքի և համայնքային գործունեության համատեքստում:

Փոխակերպող կրթության մոտեցումը կրթության նպատակը կապում է ոչ միայն գիտելիքների ավելացման, այլև մտածողության, արժեքների, վարքի և կրթական հաստատության մշակույթի փոփոխության հետ [5; 15]:

Հայեցակարգի նպատակը և խնդիրները

Հայեցակարգի նպատակն է հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ապահովել սովորողների էկոլոգիական գիտելիքների, բնաճանաչողական և բնապահպանական կարողությունների, արժեքային դիրքորոշումների ու վարքային-խնայողական հմտությունների շարունակական զարգացումն ու կատարելագործումը՝ կիրառելով ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ:

Հայեցակարգի իրականացումն ուղղված է այնպիսի սովորողի ձևավորմանը, որը՝ գիտակցում է մարդ-բնություն-հասարակություն համակարգի փոխկապվածությունը, կարողանում է էկոլոգիական տեսանկյունից գնահատել սեփական և այլ անձանց գործունեությունը, կանխատեսում է որոշումների և գործողությունների հնարավոր բնապահպանական հետևանքները, ընդունում է բնապահպանական առումով հիմնավորված որոշումներ, դրսևորում է խնայողական և էկոհամատեղելի վարքագիծ, մասնակցում է շրջակա միջավայրի պահպանությանն ուղղված նախաձեռնություններին:

Հայեցակարգի նպատակին հասնելու համար առաջադրվում են հետևյալ խնդիրները՝ հստակեցնել սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի էությունը, կառուցվածքը, բաղադրիչները և ձևավորման օրինաչափությունները, մշակել սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման կառուցվածքային-գործառական մոդելը, որոշել էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորվածության չափանիշները, ցուցանիշները և մակարդակները, ապահովել էկոլոգիական բովանդակության միջառարկայական և ներառարկայական ինտեգրումը, զարգացնել սովորողների բնաճանաչողական, հետազոտական, նախագծային, հաղորդակցական և համագործակցային կարողությունները, ձևավորել բնության նկատմամբ արժեքային-գնահատողական, պատասխանատու և հոգատար վերաբերմունք, խթանել բնական և նյութական պաշարների խնայողական օգտագործման վարքագիծը, ընդլայնել սովորողների մասնակցությունը բնապահպանական նախաձեռնություններին, նախագծերին և կամավորական գործունեությանը, կիրառել ժամանակակից փոխներգործուն, նախագծային, հետազոտական և թվային կրթական տեխնոլոգիաներ, ապահովել դպրոց-ընտանիք-համայնք համագործակցությունը, ստեղծել զարգացնող, համագործակցային, ստեղծագործական և էկոլոգիապես անվտանգ կրթական միջավայր, մշակել գործընթացի մշտադիտարկման և արդյունավետության գնահատման մեխանիզմներ:

Հայեցակարգի իրականացման սկզբունքները

Սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացը կառուցվում է գիտականության, համակարգայնության և ամբողջականության, շարունակականության և հաջորդականության, բնության և հասարակության փոխկապվածության, տեսության ու գործնական գործունեության միասնության, արժեքային ուղղվածության, գիտակցվածության և ակտիվության, միջառարկայական ինտեգրման, անձնակենտրոնության, համագործակցության ու երկխոսության սկզբունքների հիման վրա:

Կարևոր նշանակություն ունեն նաև տեղական և համընդհանուր բնապահպանական խնդիրների փոխկապակցման, սովորողների տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունների հաշվառման, բնապահպանական

անվտանգության և պատասխանատվության, ինքնագնահատման, ինքնակարգավորման ու ռեֆլեքսիայի սկզբունքները: Այս սկզբունքները համահունչ են Թբիլիսիի համաժողովում ամրագրված շարունակականության, միջառարկայնության, մասնակցության և տեղականից համընդհանուր անցման պահանջներին [1]:

Սովորողների Էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորման ռազմավարությունները

1. Կրթական-բովանդակային ռազմավարություն

Կրթական-բովանդակային ռազմավարությունը նախատեսում է էկոլոգիական թեմաների, հասկացությունների և գաղափարների ընդգրկում հանրակրթական տարբեր առարկաների բովանդակության մեջ: Էկոլոգիական գիտելիքները պետք է ներկայացվեն ոչ թե մեկուսացված, այլ բնական, սոցիալական, տնտեսական և մշակութային գործընթացների փոխկապակցության համատեքստում: Ռազմավարությունը ներառում է նախագծային, հիմնախնդրային և հետազոտական ուսուցման զարգացում, գործնական, լաբորատոր ու դաշտային աշխատանքների կազմակերպում, բնապահպանական դեպքերի վերլուծություն և տեղական խնդիրների ուսումնասիրություն: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ուղեցույցները ևս առաջարկում են կայուն զարգացման նպատակները կապել առարկայական բովանդակության, ուսումնական գործունեության և գնահատման հետ [4; 5]:

2. Արժեքային-դաստիարակական ռազմավարություն

Այս ռազմավարության նպատակն է սովորողների մեջ ձևավորել բնության նկատմամբ հոգատար և պատասխանատու վերաբերմունք, էկոլոգիական էթիկա ու քաղաքացիական դիրքորոշում: Արժեքային-դաստիարակական աշխատանքը պետք է նպաստի մարդ-բնություն-հասարակություն միասնության գիտակցմանը, փոխօգնության, համերաշխության և սոցիալական պատասխանատվության զարգացմանը: Կարևոր է սովորողների կողմից սեփական և այլ անձանց էկոլոգիական վարքագծի գնահատման ու ինքնագնահատման կարողությունների ձևավորումը: Բնապահպանական վերաբերմունքի զարգացման մեջ հույզերի և համոզմունքների դերը պահանջում է ուսումնական գործընթացում բնության հետ անմիջական շփման, քննարկման, արժեքային ընտրության և ռեֆլեքսիայի իրավիճակների ստեղծում [10]:

3. Վարքային-խնայողական ռազմավարություն

Վարքային-խնայողական ռազմավարությունն ուղղված է էկոլոգիական գիտելիքները կայուն վարքային սովորությունների վերածելուն: Այն ներառում է ջրի, էլեկտրաէներգիայի, թղթի և այլ պաշարների նպատակային օգտագործում, թափոնների տեսակավորում, վերամշակում և երկրորդային օգտագործում, ինչպես նաև շրջակա միջավայրի աղտոտումը նվազեցնող գործողությունների իրականացում: Ռազմավարության շրջանակում նպատակահարմար է կազմակերպել ծառատունկեր, տարածքների մաքրման ակցիաներ, բնապահպանական արշավներ, «Էկոլոգիական արահետ», «Թշնի օր», «Ոսկե աշուն», «Բերքի տոն» և համայնքային սոցիալ-էկոլոգիական նախագծեր: Նման գործունեությունը պետք է ուղեկցվի խնդրի ուսումնասիրությամբ, գործողության պլանավորմամբ, արդյունքների չափմամբ և ռեֆլեքսիայով, որպեսզի միջոցառումը վերածվի գիտակցված վարքային փորձի [7; 12]:

4. Տեղեկատվական-թվային ռազմավարություն

Տեղեկատվական-թվային ռազմավարությունը նախատեսում է թվային կրթական պաշարների, տեսաձայնային նյութերի, փոխնդրործուն գործիքների, վիրտուալ էքսկուրսիաների, թվային քարտեզների, առցանց լաբորատորիաների և բաց բնապահպանական տվյալների կիրառում: Սովորողները կարող են մշակել

բնապահպանական տեսանյութեր, շնորհանդեսներ, թվային պատմություններ, քարտեզներ և տեղեկատվական նախագծեր:

Թվային միջավայրը պետք է ծառայի ոչ միայն տեղեկատվություն ստանալուն, այլև տվյալների քննադատական գնահատմանը, համագործակցային հետազոտությանը, արդյունքների հրապարակմանը և հասարակական իրազեկմանն ուղղված հաղորդակցությանը: Ուստի անհրաժեշտ է զարգացնել բնապահպանական տեղեկատվության հավաստիությունը գնահատելու, աղբյուրները համադրելու և պատասխանատու մեդիաարտադրանք ստեղծելու կարողությունները:

5. Նախագծային-հետազոտական ռազմավարություն

Նախագծային-հետազոտական ռազմավարությունը սովորողներին ներգրավում է տեղական և համընդհանուր բնապահպանական խնդիրների ուսումնասիրության մեջ: Նրանք իրականացնում են դիտարկումներ, չափումներ և փորձաձևվալ հետազոտություններ, հավաքագրում ու վերլուծում են տվյալներ, բացահայտում խնդիրների պատճառներն ու հետևանքները: Հետազոտական աշխատանքի տրամաբանական շարունակությունը լուծումների նախագծումն է, գործնական առաջարկությունների մշակումը, արդյունքների ներկայացումը, քննարկումը և գնահատումը:

Այս ռազմավարությունը զարգացնում է քննադատական մտածողությունը, ստեղծագործականությունը, ինքնուրույնությունը, համագործակցային և հաղորդակցական կարողությունները: Գիտական կրթության և բնապահպանական կրթության համադրումը սովորողին հնարավորություն է տալիս բնական երևույթների ուսումնասիրությունը կապել դրանց սոցիալական նշանակության ու հասարակական գործողության հետ [13]:

6. Համայնքային-համագործակցային ռազմավարություն

Համայնքային-համագործակցային ռազմավարության հիմքում դպրոց-ընտանիք-համայնք եռակողմ համագործակցությունն է: Սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումն առավել արդյունավետ է, երբ բնապահպանական աշխատանքը դուրս է գալիս դասարանի սահմաններից և կապվում համայնքի իրական խնդիրների հետ: Ռազմավարությունը նախատեսում է համագործակցություն բնապահպանական կազմակերպությունների, մասնագետների, ծնողների, տեղական ինքնակառավարման մարմինների և համայնքային կառույցների հետ:

Սովորողների մասնակցությունը համայնքային խնդիրների ուսումնասիրությանը և լուծմանը նրանց հնարավորություն է տալիս զգալ սեփական գործունեության հասարակական նշանակությունը, ձեռք բերել որոշումների ընդունման և համագործակցության փորձ: Հասարակական մասնակցության իրական հնարավորություններն առավել արդյունավետ են, քան միայն անհատական բնապահպանական սովորությունների վերաբերյալ կոչերը [12]:

Հայեցակարգի իրականացման կազմակերպական-մանկավարժական պայմանները

➤ Էկոլոգիական բովանդակության համակարգային ինտեգրում:

Էկոլոգիական բովանդակությունը պետք է ընդգրկվի ոչ միայն բնագիտական, այլև հասարակագիտական, հումանիտար, տեխնոլոգիական և արվեստի առարկաների մեջ: Այդպիսի ինտեգրումը սովորողներին հնարավորություն է տալիս հիմնախնդիրները դիտարկել բնական, սոցիալական, տնտեսական, մշակութային և քաղաքական տեսանկյուններից:

➤ Մանկավարժների մասնագիտական և մեթոդական պատրաստվածություն

Ուսուցիչը պետք է կարողանա կազմակերպել հիմնախնդրային, հետազոտական, նախագծային և համագործակցային ուսուցում, կիրառել թվային գործիքներ և գնահատել ոչ միայն սովորողների գիտելիքները, այլև արժեքային դիրքորոշումներն ու վարքային դրսևորումները: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ճանապարհային քարտեզում մանկավարժների կարողությունների զարգացումը սահմանվում է որպես կայուն զարգացման կրթության առաջնահերթ ուղղություն [5]:

➤ Զարգացնող և էկոլոգիապես անվտանգ կրթական միջավայր:

Դպրոցի ներքին մշակույթը, պաշարների օգտագործման ձևերը, թափոնների կառավարումը, կանաչ տարածքների պահպանումը և բնապահպանական նախաձեռնությունները պետք է համապատասխանեն ուսուցման ընթացքում ներկայացվող արժեքներին: Այսպիսով ուսումնական հաստատությունն ինքն է դառնում կայուն կենսակերպի գործնական օրինակ:

➤ Սովորողների սուբյեկտային մասնակցություն:

Սովորողները պետք է ընդգրկվեն խնդիրների ընտրության, գործունեության պլանավորման, դերերի բաշխման, որոշումների ընդունման, արդյունքների գնահատման և ինքնազնադատման գործընթացներում: Այդ մասնակցությունը զարգացնում է պատասխանատվության զգացումը և գործելու կարողությունը:

➤ Դպրոց-ընտանիք-համայնք գործընկերություն:

Դպրոցական նախաձեռնությունների կապը ընտանիքի և համայնքի գործունեության հետ նպաստում է սովորողի տարբեր կենսական միջավայրերում միասնական արժեքների և վարքային պահանջների հաստատմանը:

➤ Մշտադիտարկման և գնահատման համակարգ:

Գնահատումը պետք է ընդգրկի սովորողների էկոլոգիական գիտելիքները, վերլուծական կարողությունները, արժեքային վերաբերմունքը, գործունեության շարժառիթները, գործնական հմտությունները և վարքային փոփոխությունները: Նպատակահարմար է համադրել թեստավորումը, իրավիճակային առաջադրանքները, դիտարկումը, նախագծերի գնահատումը, ինքնազնադատումը և պորտֆոլիոն:

➤ Հայեցակարգի իրականացման փուլերը և գնահատման չափանիշները

Հայեցակարգի իրականացումը նպատակահարմար է կազմակերպել երեք փուլակապիվ փուլերով: Առաջին՝ ճանաչողական-կողմնորոշիչ փուլում ձևավորվում են հիմնական հասկացությունները, բնապահպանական խնդիրների նկատմամբ հետաքրքրությունը և մարդ-բնություն-հասարակություն կապերի նախնական ըմբռնումը: Երկրորդ՝ արժեքային-գործունեային փուլում խորացվում են արժեքային դիրքորոշումները, զարգանում են հետազոտական ու նախագծային կարողությունները, և սովորողները ներգրավվում են գործնական բնապահպանական աշխատանքներում: Երրորդ՝ ինքնուրույն-վարքային փուլում ապահովվում են գիտակցված ընտրությունը, ինքնակարգավորումը, նախաձեռնողականությունը և կայուն էկոլոգիական վարքի դրսևորումը:

Էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորվածության գնահատման համար առաջարկվում են հետևյալ չափանիշները՝ ճանաչողական չափանիշ՝ էկոլոգիական հասկացությունների յուրացում, պատճառահետևանքային կապերի բացահայտում և խնդիրների համակարգային մեկնաբանություն, արժեքային չափանիշ՝ բնության նկատմամբ հարգանք, հոգատարություն, պատասխանատվություն և բարոյական գնահատում, որդապատճառային չափանիշ՝ բնապահպանական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրություն, մասնակցության ներքին շարժառիթ և

նախաձեռնողականություն, գործունեային չափանիշ՝ դիտարկման, հետազոտության, նախագծման, համագործակցության և խնդիրների լուծման կարողություններ, վարքային չափանիշ՝ խնայողական սովորություններ, ընտրությունների գիտակցվածություն, ինքնավերահսկում և հասարակական մասնակցություն:

Յուրաքանչյուր չափանիշի համար կարող են սահմանվել բարձր, բավարար և աջակցության կարիք ունեցող մակարդակներ: Գնահատման նպատակը պետք է լինի ոչ միայն ձեռքբերումների արձանագրումը, այլև սովորողի հետագա զարգացման ուղղությունների բացահայտումը:

Ակնկալվող արդյունքները

Հայեցակարգի հետևողական իրականացումը կարող է ապահովել՝ սովորողների էկոլոգիական գիտելիքների համակարգվածություն և գործնական կիրառելիություն, բնապահպանական երևույթների միջև պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման և հետևանքների կանխատեսման կարողություն, բնության նկատմամբ հուզական-արժեքային վերաբերմունքի և բարոյական պատասխանատվության ձևավորում, էկոլոգիապես հիմնավորված որոշումներ ընդունելու պատրաստակամություն, բնական ու նյութական պաշարների խնայողական օգտագործում, հետազոտական, նախագծային, հաղորդակցական և համագործակցային կարողությունների զարգացում, բնապահպանական նախաձեռնություններին մասնակցության ընդլայնում, քաղաքացիական ակտիվության, ինքնակարգավորման և անձնական պատասխանատվության բարձրացում:

Այս արդյունքները ցույց են տալիս, որ էկոլոգիական աշխարհայացքը ձևավորվում է այն դեպքում, երբ էկոլոգիական գիտելիքը վերածվում է արժեքային համոզմունքի, գործնական կարողության և կայուն վարքի: Հետևաբար կրթական արդյունքների գնահատման ընթացքում անհրաժեշտ է խուսափել միայն փաստական գիտելիքի չափումից և ներառել իրական իրավիճակներում որոշում կայացնելու ու գործելու կարողությունը:

Եզրակացություն

Սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումը բազմաբաղադրիչ և երկարատև գործընթաց է, որն ընդգրկում է անձի ճանաչողական, հուզական-արժեքային, դրոպապատճառային, գործնական և վարքային ոլորտները: Դրա արդյունավետությունը պայմանավորված է ուսուցման, դաստիարակության, հետազոտական, նախագծային և հասարակական գործունեության փոխկապակցվածությամբ:

Առաջարկվող հեղինակային հայեցակարգի առանցքային գաղափարն այն է, որ սովորողը պետք է ոչ միայն տիրապետի էկոլոգիական գիտելիքների, այլև կարողանա դրանք կիրառել սեփական կենսակերպում, վարքում, ընտրություններում և հասարակական գործունեության մեջ: Գիտելիքի, արժեքի և գործունեության միասնությունն այն հիմնական մեխանիզմն է, որի միջոցով հնարավոր է ձևավորել էկոլոգիապես գիտակից և պատասխանատու անձ:

Հայեցակարգի իրականացումը պահանջում է էկոլոգիական բովանդակության համակարգային ինտեգրում, մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածություն, զարգացնող և էկոլոգիապես անվտանգ կրթական միջավայր, սովորողների իրական մասնակցություն, դպրոց-ընտանիք-համայնք գործընկերություն, ինչպես նաև շարունակական մշտադիտարկում և գնահատում: Կրթական հաստատությունը պետք է ոչ միայն սովորեցնի կայուն զարգացման

արժեքները, այլև իր առօրյա գործունեությամբ դառնա դրանց գործնական օրինակը [4; 5]:

Այսպիսով, սովորողների էկոլոգիական աշխարհայացքի ձևավորումը պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես բնապահպանական կրթության արդյունք, այլև որպես անձի ընդհանուր մշակույթի, քաղաքացիական հասունության և կայուն զարգացմանը մ

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. UNESCO-UNEP. Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14-26 October 1977: Final Report. Paris: UNESCO, 1978. Առցանց աղբյուր:
2. World Commission on Environment and Development. Our Common Future. New York: United Nations, 1987. A/42/427. Առցանց աղբյուր:
3. United Nations. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. New York: United Nations, 2015. Առցանց աղբյուր:
4. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p. DOI: 10.54675/CGBA9153. Առցանց աղբյուր:
5. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO, 2020. 66 p. DOI: 10.54675/YFRE1448. Առցանց աղբյուր:
6. Экологическое образование школьников / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева и др.; под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. Москва: Педагогика, 1983. 160 с. Առցանց աղբյուր:
7. Hungerford H. R., Volk T. L. Changing Learner Behavior Through Environmental Education. The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 21, No. 3. P. 8-21. DOI: 10.1080/00958964.1990.10753743. Առցանց աղբյուր:
8. Palmer J. A. Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. London; New York: Routledge, 1998. 284 p. Առցանց աղբյուր:
9. Tilbury D. Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. Environmental Education Research. 1995. Vol. 1, No. 2. P. 195-212. DOI: 10.1080/1350462950010206. Առցանց աղբյուր:
10. Pooley J. A., O'Connor M. Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs Are What Is Needed. Environment and Behavior. 2000. Vol. 32, No. 5. P. 711-723. DOI: 10.1177/0013916500325007. Առցանց աղբյուր:
11. Bamberg S., Möser G. Twenty Years after Hines, Hungerford, and Tomera: A New Meta-Analysis of Psycho-Social Determinants of Pro-Environmental Behaviour. Journal of Environmental Psychology. 2007. Vol. 27, No. 1. P. 14-25. DOI: 10.1016/j.jenvp.2006.12.002. Առցանց աղբյուր:
12. Chawla L., Cushing D. F. Education for Strategic Environmental Behavior. Environmental Education Research. 2007. Vol. 13, No. 4. P. 437-452. DOI: 10.1080/13504620701581539. Առցանց աղբյուր:
13. Wals A. E. J., Brody M., Dillon J., Stevenson R. B. Convergence Between Science and Environmental Education. Science. 2014. Vol. 344, No. 6184. P. 583-584. DOI: 10.1126/science.1250515. Առցանց աղբյուր:

14. Orr D. W. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany: State University of New York Press, 1992. Առցանց աղբյուր:
15. Sterling S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Schumacher Briefing No. 6. Totnes: Green Books, 2001. Առցանց աղբյուր:

Барегамян Мане Арсеновна
Соискатель
Армянский государственный университет имени Х. Абвяна
Кафедра музыкальной педагогики
(Ереван, Армения)
<https://orcid.org/0009-0000-9822-5096>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ И СОХРАНЕНИЯ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА

Аннотация. В статье на основе теоретико-научного анализа и систематизации рассматриваются педагогические методы развития и сохранения певческого голоса с позиции взаимосвязи технического совершенствования, художественной выразительности, сохранения голосового здоровья и профессионального долголетия. Цель исследования заключается в выявлении функционального значения, условий и границ применения, а также взаимодополняющего потенциала традиционных и современных методов вокального обучения и в обосновании авторской педагогической системы развития и сохранения певческого голоса, построенной на их интеграции.

Исследование носит теоретико-аналитический и систематизирующий характер. Были использованы методы содержательного и сравнительного анализа научной литературы, теоретического обобщения, уточнения понятий, классификации, систематизации и педагогического моделирования. Проанализированы современные научные подходы в области вокальной педагогики, музыкальной акустики, науки о голосе, здоровьесберегающего образования, саморегулируемого обучения, кооперативного и цифрового обучения.

В результате анализа систематизированы методы формирования вокальной техники, обратной связи, контроля и индивидуализации, творческо-интерпретационные, этнокультурные, кооперативные и проектные методы. Обосновано, что их эффективное применение должно осуществляться не изолированно, а в системе взаимодополняющих воздействий с учетом типа голоса обучающегося, комфортной тесситуры, регистровых особенностей, голосовой выносливости, темпа развития и образовательных целей. Особое внимание уделено упражнениям с полужакрытым голосовым трактом, мультисенсорной и цифровой обратной связи, а также развитию самоконтроля и рефлексии.

Научная новизна статьи обусловлена разработкой авторской системы методов развития и сохранения певческого голоса, включающей методы осознанного формирования вокальных эталонов, певческой свободы и акустической адаптации, когнитивно-сенсорной сбалансированности, образной идентификации и раскрытия личностного переживания, формирования исполнительской надежности, профессионального самосовершенствования и акмеологического развития, а также мультимедийно-рефлексивный метод. Представленная система ориентирована на комплексное решение технических, художественных и здоровьесберегающих задач и способствует безопасному развитию певческого голоса, саморегуляции обучающегося и профессиональному долголетию.

Ключевые слова и словосочетания: певческий голос, вокальная педагогика, сохранение голоса, голосовое здоровье, методы вокального обучения, полужакрытый голосовой тракт, саморегуляция, цифровая обратная связь, авторская система методов, профессиональное долголетие.

Mane A. Bareghamyan
Petitioner

Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical
Chair of music pedagogy
(Yerevan, Armenia)

PEDAGOGICAL METHODS FOR THE DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF THE SINGING VOICE

Abstract. The article provides a theoretical analysis and systematization of pedagogical methods for the development and preservation of the singing voice, considered from the perspective of the interrelationship between technical mastery, artistic expressiveness, vocal health, and professional longevity. The aim of the study is to identify the functional significance, conditions and limits of application, and complementary potential of traditional and contemporary methods used in vocal training, and to substantiate an author-developed pedagogical system for the development and preservation of the singing voice based on their integration.

The study is theoretical-analytical and systematizing in nature. The methods employed included content and comparative analysis of scientific literature, theoretical generalization, conceptual clarification, classification, systematization, and pedagogical modelling. Contemporary scholarly approaches in vocal pedagogy, musical acoustics, voice science, health-preserving education, self-regulated learning, collaborative learning, and digital education were analyzed.

As a result of the analysis, methods for developing vocal technique, feedback, monitoring and individualization, as well as creative-interpretative, ethnocultural, collaborative, and project-based methods were systematized. It is argued that these methods should not be applied in isolation, but rather as a complementary system that takes into account the learner's voice type, comfortable tessitura, register characteristics, vocal endurance, rate of development, and educational objectives. Particular attention is given to semi-occluded vocal tract exercises, multisensory and digital feedback, and the development of self-monitoring and reflection.

The scientific novelty of the article lies in the development of an author-designed system of methods for the development and preservation of the singing voice. The system includes methods for the conscious formation of vocal models, vocal freedom and acoustic adaptation, cognitive-sensory balance, identification with the artistic image and the expression of personal experience, the development of performance reliability, professional self-improvement and acmeological development, as well as a multimedia-reflective method. The proposed system is aimed at the integrated solution of technical, artistic, and voice-health-

related tasks and contributes to the safe development of the singing voice, learner self-regulation, and professional longevity.

Keywords and phrases: singing voice, vocal pedagogy, voice preservation, vocal health, vocal teaching methods, semi-occluded vocal tract, self-regulation, digital feedback, author-developed system of methods, professional longevity.

Մանն Ա. Բարեղամյան
Խ. Աբվյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի
Երաժշտության մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ

ԵՐԳՉԱԿԱՆ ԶԱՅՆԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ և ՊԱՀՊԱՐԿՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Ամփոփում

Հոդվածում գիտատեսական վերլուծության և համակարգման են ենթարկվում երգչական ձայնի զարգացման ու պահպանման մանկավարժական մեթոդները՝ տեխնիկական կառուարելագործման, գեղարվեստական արտահայտչականության, ձայնային առողջության պահպանման և մասնագիտական երկարակեցության փոխկապակցվածության տեսանկյունից: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել փոկային ուսուցման մեջ կիրառվող սախմոսական և ժամանակակից մեթոդների գործառական նշանակությունը, կիրառման պայմաններն ու սահմանները, փոխարժեքներն և համակարգումները և դրանց համադրման հիման վրա հիմնավորել երգչական ձայնի զարգացման ու պահպանման հեղինակային մանկավարժական համակարգը:

Հետազոտությունն ունի տեսական-վերլուծական և համակարգող բնույթ: Կիրառվել են գիտական գրականության բովանդակային և համեմատական վերլուծության, տեսական բնիկանրացման, համակցությունների ճշգրտման, դասակարգման, համակարգման և մանկավարժական մոդելավորման մեթոդները: Վերլուծվել են փոկային մանկավարժության, երաժշտական ակուստիկայի, ձայնի գիտության, առողջապահական կրթության, ինքնակարգավորվող ուսուցման, համագործակցային և թվային ուսուցման վերաբերյալ ժամանակակից գիտական մոտեցումները:

Վերլուծության արդյունքում համակարգվել են փոկային տեխնիկայի ձևավորման, հետադարձ կապի, վերահսկման և անհատականացման, ստեղծագործական-մեկնաբանական, էթնոմշակութային, համագործակցային և նախագծային մեթոդները: Հիմնավորվել է, որ դրանց արդյունավետ կիրառումը պետք է իրականացվի ոչ թե մեկուսացված, այլ փոխընդմիջող համակարգում՝ հաշվի առնելով սովորողի ձայնատեսակը, հարմարավետ տեսիտուրան, ռեգիստրային առանձնահատկությունները, ձայնային դիմացկունությունը, զարգացման տեմպը և ուսումնական նպատակները: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվել կիսափակ ձայնուղով վարժություններին, բազմազգացական և թվային հետադարձ կապին, ինքնավերահսկման ու ռեֆլեքսիայի զարգացմանը:

Հոդվածի գիտական նորույթը պայմանավորված է երգչական ձայնի զարգացման և պահպանման հեղինակային մեթոդների համակարգի մշակմամբ, որը ներառում է փոկային էտալոնների գիտակցված ձևավորման, երգչական ազատության և ակուստիկական հարմարման, ճանաչողական-զգայական համաձայնության, կերպարային նույնականացման և անձնական սպորտի բացահայտման, կառուարողական հուսալիության ձևավորման, մասնագիտական ինքնակառուարելագործման ու ակնետրոգիական զարգացման

և մուլտիմեդիա-ռեֆլեքսիվ մեթոդները: Ներկայացված համակարգը միտված է տեխնիկական, գերարվեստական և առողջապահական խնդիրների միասնական լուծմանը՝ նպաստելով երգչական ձայնի անվտանգ զարգացմանը, սովորողի ինքնակարգավորմանը և մասնագիտական երկարակեցությանը:

Բանալի բառեր և արտահայտություններ. երգչական ձայն, վոկալային մանկավարժություն, ձայնի պահպանում, ձայնային առողջություն, վոկալային ուսուցման մեթոդներ, կիսափակ ձայնուղի, ինքնակարգավորում, թվային հետադարձ կապ, հեղինակային մեթոդների համակարգ, մասնագիտական երկարակեցություն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Երգչական ձայնը միաժամանակ երաժշտական արտահայտչամիջոց, մասնագիտական գործիք և մարդու ֆիզիոլոգիական համակարգերի բարդ փոխգործակցության արդյունք է: Այդ պատճառով վոկալային ուսուցման արդյունավետությունը չի կարող գնահատվել միայն ձայնաձևավորի ընդլայնմամբ, հնչյունի ուժգնությամբ կամ տեխնիկական դժվարությունների հաղթահարմամբ: Այն պետք է ներառի նաև ձայնային ազատության, առողջության պահպանման, գեղարվեստական արտահայտչականության, ինքնավերահսկման և երկարաժամկետ մասնագիտական կայունության չափանիշները:

Ժամանակակից վոկալային մանկավարժության մեջ կիրառվում են բազմազան մեթոդներ, սակայն դրանց ոչ համակարգված կամ համընդհանուրացված կիրառումը կարող է հանգեցնել տեխնիկական ընդօրինակման, ոչ գիտական պատկերացումների ամրապնդման, անհատական ձայնային տվյալների անտեսման և ավելորդ ֆոնացիոն լարվածության: Հետևաբար անհրաժեշտ է ոչ միայն նկարագրել առանձին մեթոդները, այլև բացահայտել դրանց գործառնությունները, կիրառման պայմանները, սահմանափակումներն ու փոփոխացման հնարավորությունները:

Հոդվածի նպատակն է գիտատեսականորեն վերլուծել և համակարգել երգչական ձայնի զարգացման ու պահպանման մանկավարժական մեթոդները և դրանց համադրման հիման վրա ներկայացնել առողջապահական, անհատականացված և ինքնակարգավորվող վոկալային կրթությանը միտված ուսուցման հեղինակային համակարգ: Նպատակի իրականացումը ենթադրում է ավանդական ու ժամանակակից մեթոդների դասակարգում, դրանց մանկավարժական և առողջապահական ներուժի գնահատում, թվային ու բազմազգայական հետադարձ կապի հնարավորությունների մեկնաբանում և հեղինակային մեթոդների համակարգի կառուցվածքային ներկայացում:

ՄԵԹՈԴԱԳՐԱՄԻԹՅՈՒՆ

Հետազոտությունն ունի տեսական-վերլուծական և համակարգող բնույթ: Արդյուրային հիմքը կազմել են վոկալային մանկավարժության, երաժշտական ակուստիկայի, ձայնի գիտության, ստեղծագործական երաժշտական կրթության, համագործակցային ուսուցման, հասակակիցների ուսուցման և ինքնակարգավորվող ուսուցման վերաբերյալ աշխատությունները [1–15]:

Կիրառվել են գիտական գրականության բովանդակային և համեմատական վերլուծություն, տեսական ընդհանրացման, հասկացությունների ճշգրտման, դասակարգման, համակարգման և մանկավարժական մոդելավորման մեթոդները:

ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ

Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ երգչական ձայնի զարգացումը և պահպանումը չեն ապահովվում մեկ առանձնացված մեթոդով: Արդյունավետ վոկալային կրթությունը ձևավորվում է բացատրության, ցուցադրման, փուլային

վարժեցման, լսողական և մարմնական վերահսկման, անհատականացման, ստեղծագործական մեկնաբանության ու առողջապահական սահմանափակումների փոխկապակցմամբ: Ստորև ներկայացված մեթոդները դասակարգված են ըստ իրենց հիմնական գործառնական ուղղվածությունների:

Վոկալային տեխնիկայի ձևավորման հիմնարար մեթոդները Բացատրական-մեկնաբանական մեթոդը

Բացատրական-մեկնաբանական մեթոդի միջոցով սովորողներին ներկայացվում են ձայնաստեղծման ֆիզիոլոգիական հիմքերը, երգչական շնչառության կազմակերպումը, ձայնաձայների տատանման սկզբունքները, ձայնադուրսակուստիկական դերը, արտիկուլյացիայի առանձնահատկությունները և ձայնային հիգիենայի պահանջները [1, 10, 12]:

Բացատրությունը պետք է լինի գիտականորեն ճշգրիտ, բայց սովորողի համար հասկանալի: «Ձայնը դիմակ ուղարկել», «հնչյունը գլխում տեղադրել» կամ «ձայնը հենել» արտահայտությունները կարող են կիրառվել որպես զգայական կողմնորոշիչներ, սակայն սովորողը պետք է հասկանա, որ դրանք չեն նկարագրում ձայնի բառացի տեղաշարժը մարմնի որևէ հատված:

Ցուցադրման և վոկալային մոդելավորման մեթոդը

Ուսուցիչը կամ մասնագիտական կատարողը ցուցադրում է շնչառական շարժման, ձայնասկզբի, հնչյունի ձևավորման, արտիկուլյացիայի, երաժշտական դարձվածքի կամ կատարողական մեկնաբանության նպատակահարմար տարբերակը: Սովորողը պետք է ոչ միայն ընդօրինակի լսածը, այլև՝ տարբերակի ցուցադրված հնչեցման հիմնական հատկանիշները, հասկանա կատարման նպատակը, փորձարկի այն սեփական ձայնային հնարավորությունների սահմաններում, համեմատի սեփական և ցուցադրված տարբերակները, ձևավորի անհատականորեն հարմար կատարողական լուծում:

Վարժեցման և փուլային հմտացման մեթոդը

Վոկալային հմտությունների ձևավորումը պահանջում է համակարգված կրկնություն: Սակայն կրկնությունն արդյունավետ է միայն այն դեպքում, երբ յուրաքանչյուր փորձ վերահսկվում է, իսկ սխալ կամ լարված գործողությունը բազմակի չի ամրապնդվում:

Հմտացումը չի նշանակում չգիտակցված երգեցողություն: Այն ենթադրում է տեխնիկական գործողությունների կայուն և տնտեսող իրականացում, որի շնորհիվ սովորողի ուշադրությունը կարող է կենտրոնանալ երաժշտական կերպարի ու կատարողական մտադրության վրա:

Քայլաշարային (ալգորիթմական) մեթոդը

Քայլաշարային մեթոդը ենթադրում է վոկալային խնդրի լուծման գործողությունների հստակ հաջորդականության ձևավորում: Նոր ստեղծագործության ուսուցման ալգորիթմը կարող է ներառել՝ տեքստի ընթերցում և իմաստային վերլուծություն, արտասանական աշխատանք, ռիթմական կառուցվածքի յուրացում, մեղեդու ինտոնացիոն ուսումնասիրություն, շնչառական բաժանում, փոքր դարձվածքների կատարում, ամբողջական կատարողական մեկնաբանություն:

Համակենտրոն կամ կոնցենտրիկ մեթոդը

Համակենտրոն մեթոդի դեպքում աշխատանքն սկսվում է սովորողի բնական և հարմարավետ միջին ձայնային գոտուց: Սկզբում ձևավորվում են ազատ ձայնասկիզբը, հնչյունի կայունությունը, ինտոնացիոն ճշտությունը և շնչառություն-ֆոնացիա համաձայնեցվածությունը, ապա ձայնաձավալն աստիճանաբար ընդլայնվում է դեպի վեր և վար:

Ֆոնետիկական կամ հնչյունային մեթոդը

Ֆոնետիկական մեթոդը հիմնվում է ձայնավորների, բաղաձայնների, վանկերի և դրանք համակցությունների նպատակային ընտրության վրա: Հնչյուններն ազդում են լեզվի, ծնոտի, շուրթերի և ձայնուղու ձևավորման վրա, ինչի հետևանքով փոփոխվում են տեմբրը, ռեզոնանսային հարաբերությունները, արտիկուլյացիան և ձայնասկզբը [1, 10, 12]:

Ֆոնետիկական վարժությունները կարող են կիրառվել՝ ձայնասկզբը մեղմացնելու, արտիկուլյացիան հստակեցնելու, ձայնավորների հնչեցումը հավասարեցնելու, ռեզիստրային անցումները կարգավորելու, լեզվական արտասանությունը մշակելու, հնչյունային ճկունությունը զարգացնելու նպատակով:

Ռեզոնանսային մեթոդը

Ռեզոնանսային մեթոդի նպատակը ձայնաձայների տատանումների և ձայնուղու ակուստիկական ձևի այնպիսի համաձայնեցումն է, որը նպաստում է հնչեղ, տնտեսող և կառավարելի ձայնի ձևավորմանը [1, 10, 12]:

Ռեզոնանսային աշխատանքի ընթացքում սովորողը կարող է զգալ թեթև թրթռումներ շուրթերի, քթի շրջանի, պտուկների կամ գլխի տարբեր հատվածներում: Դրանք կարող են ծառայել որպես զգայական կողմնորոշիչներ, սակայն չեն նշանակում, որ ձայնը ֆիզիկապես տեղափոխվում կամ տեղակայվում է այդ հատվածներում:

Կիսափակ ձայնուղով վարժությունների մեթոդը

Կիսափակ ձայնուղով վարժությունների՝ SOVT-ի դեպքում ձայնուղու ելքը մասնակիորեն նեղացվում է շուրթերի, լեզվի կամ խոողվակի միջոցով: Այդ վարժություններից են՝ խոողվակով ձայնարկումը, շրթունքների թրթռացումը, լեզվի թրթռացումը, փակ բերանով մեղմ հմմոցը, «վ», «գ», «ժ» և նման հնչյուններով ձայնարկումը:

Ի. Ռ. Տիցցեն գիտականորեն հիմնավորել է, որ ձայնուղու մասնակի փակումը կարող է փոխել ձայնուղու ակուստիկական դիմադրությունը և որոշ պայմաններում նպաստել ձայնաձայների ու ձայնուղու առավել տնտեսող փոխգործակցությանը [13]: Մ. Ռ. Կապաներ-Սմիթի և համահեղինակների վերահսկվող փորձարկումը կատարվել է ոչ թե առողջ երգիչների, այլ դիսֆոնիա և/կամ ձայնային հոգնածություն ունեցող քսան մասնակիցների շրջանում: Հետազոտությունում խոողվակով ձայնարկման և Vocal Function Exercises ծրագրերը բարելավել են ձայնի հետ կապված կյանքի որակի որոշ ցուցանիշներ, սակայն այդ արդյունքները վերաբերում են ձայնային թերապիայի կլինիկական համատեքստին և չեն կարող մեխանիկորեն տարածվել բոլոր երգիչների վրա [8]:

Հետադարձ կապի, վերահսկման և անհատականացման մեթոդներ

Լսողական համեմատության մեթոդը

Լսողական համեմատության միջոցով սովորողը տարբերակում և գնահատում է ճիշտ ու սխալ ինտոնացիան, ազատ և սեղմված հնչեցումը, տարբեր տեմբրային լուծումները, ռեզիստրային անցումների որակը, արտասանական հստակությունը, ոճային համապատասխանությունը, տարբեր կատարողների մեկնաբանությունները: «Ճիշտ հնչեցումը» գնահատվում է տեխնիկական ազատության, գեղարվեստական նպատակահարմարության և ոճային համապատասխանության ամբողջությամբ:

Լսողական, կինեստետիկ և տեսողական հետադարձ կապի մեթոդը

Սովորողը սեփական կատարման մասին տեղեկատվություն է ստանում՝ լսողական ընկալմամբ, մարմնական ու շարժողական զգացողություններով, արտաքին տեսողական կամ թվային հետադարձ կապով:

Ձայնագրությունը, ինտոնացիոն գիծը, սպեկտրոգրամը կամ իրական ժամանակում ներկայացվող այլ տվյալները կարող են օգնել սովորողին նկատելու փոփոխությունները, որոնք նա կատարման պահին չի գիտակցել: Երգեցողության ստուդիայում իրական ժամանակի տեսողական հետադարձ կապի կիրառմանը նվիրված հետազոտությունները ցույց են տալիս դրա մանկավարժական հնարավորությունը, սակայն նաև ընդգծում են ուսուցչի մեկնաբանության և գործիքի նպատակային կիրառման նշանակությունը [4]:

Անհատականացման և տարբերակման մեթոդը

Յուրաքանչյուր սովորողի ձայնային ապարատն ունի անհատական ձայնավալ, տեմբր, հարմարավետ տեսիտուրա, ռեգիստրային առանձնահատկություններ, դիմացկունություն և զարգացման տեմպ:

Անհատականացման մեթոդը ենթադրում է՝ վարժությունների ընտրություն՝ ըստ սովորողի կարիքների, տոնայնության ու տեսիտուրայի համապատասխանեցում, կրկնությունների քանակի կարգավորում, տարբերակված երգացանկ, խոսքային և երգչական ընդհանուր ծանրաբեռնվածության հաշվառում, անհատական առաջընթացի չափանիշների սահմանում և ինքնուրույն աշխատանքի տարբերակված առաջադրանքներ:

Վերահսկման և շտկման մեթոդը

Վերահսկման մեթոդը ներառում է ձայնի որակի, ինտոնացիայի, շնչառության, կեցվածքի, արտիկուլյացիայի, ռեգիստրային անցումների, երաժշտական արտահայտչականության և սովորողի ինքնազգացողության պարբերական գնահատումը: Վերահսկումն արդյունավետ է, երբ այն իրականացվում է նախապես սահմանված չափանիշներով, չի սահմանափակվում սխալների մատնանշմամբ, սովորողին տալիս է շտկման հասկանալի ուղի, համադրում է ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումը, նպաստում է ինքնավերահսկման ձևավորմանը:

Ինքնավերահսկման և ռեֆլեքսիվ մեթոդը

Ինքնավերահսկումը ձևավորվում է աստիճանաբար: Սովորողը պետք է կարողանա ճանաչել՝ ազատ և լարված հնչեցումների տարբերությունը, ձայնային հոգնածության առաջին նշանները, հարմարավետ և ոչ հարմարավետ տեսիտուրան, անբավարար կամ չափազանց ուժային շնչառական կազմակերպումը, սեփական առաջընթացն ու պահպանվող դժվարությունները:

Ռեֆլեքսիվ աշխատանքի միջոցներ կարող են լինել՝ վոկալային օրագիրը, ինքնազնահատման թերթիկը, ձայնագրությունների համեմատությունը, պարապմունքից հետո կարճ գրավոր վերլուծությունը, ուսուցչի հետ ռեֆլեքսիվ գրույցը, հաջորդ դասի անհատական նպատակի սահմանումը: Բ.Ժ. Զիմմերմանի ինքնակարգավորվող ուսուցման հայեցակարգի համաձայն՝ արդյունավետ սովորողը պլանավորում, վերահսկում և գնահատում է սեփական գործունեությունը՝ անհրաժեշտության դեպքում փոփոխելով կիրառվող ռազմավարությունները [15]:

Ստեղծագործական, էջնոմշակութային և համագործակցային մեթոդներ

Ստեղծագործական-մեկնաբանական մեթոդը,

Վոկալային տեխնիկան պետք է ծառայի երաժշտական կերպարի և ստեղծագործության բովանդակության բացահայտմանը: **Մեթոդը ներառում է՝** բանաստեղծական տեքստի իմաստային վերլուծություն, երաժշտական ձևի և ոճի ուսումնասիրություն, կերպարային ասոցիացիաների ձևավորում, կատարողական տարբերակների համեմատություն, դինամիկ, տեմբրային և ազդիկ լուծումների որոնում,

բեմական իրավիճակի մոդելավորում,
սեփական մեկնաբանության հիմնավորում:

Կողալիի, Օրֆի և Դալկրոզի ստեղծագործական-գարգացնող մոտեցումները

Կողալիի, Օրֆի և Դալկրոզի համակարգերը նպատակահարմար է դիտարկել ոչ թե որպես մասնագիտական երգչական ձայնի ձևավորման նեղ տեխնիկական մեթոդներ, այլ որպես երաժշտական կրթության լայն ստեղծագործական-գարգացնող մոտեցումներ: Կողալիի մոտեցման մեջ երգեցողությունը, հարաբերական սովորագիտական, ժողովրդական երգը և հաջորդական երաժշտական գրագիտությունը ծառայում են խոսքի և խոսքի միջոցով մտածողության զարգացմանը [2]: Դալկրոզի միջոցով հիմնվում է երաժշտական ռիթմի մարմնական ընկալման, շարժման, խոսքի և խոսքի միջոցով իմպրովիզացիայի փոխապակցման վրա [6]: Օրֆ-Շուլլերը միավորում է խոսքը, ռիթմը, շարժումը, տարրական գործիքավորումը, երգեցողությունն ու ստեղծագործական խաղը [11]:

Էթնոմշակութային մեթոդը

Էթնոմշակութային մեթոդը հիմնվում է ազգային երգարվեստի, ժողովրդական երգերի, շարականների, տաղերի և հայ կոմպոզիտորների վոկալ ստեղծագործությունների ուսումնասիրման վրա: Մեթոդը նպատակ ունի՝ ազգային երաժշտական մտածողության զարգացմանը, հայերենի արտասանական ու շեշտադրական մշակույթի ձևավորմանը, մեթոդիկ և ոճային առանձնահատկությունների գիտակցմանը, մշակութային ինքնության ամրապնդմանը, ազգային երգեցողական ավանդույթների պահպանմանը:

Համագործակցային և փոխադարձ ուսուցման մեթոդները

Համագործակցային ուսուցման ընթացքում սովորողները միավորվում են ընդհանուր նպատակի շուրջ և պատասխանատվություն են կրում ինչպես սեփական, այնպես էլ խմբի աշխատանքի համար [7]: Փոխադարձ ուսուցումը ներառում է հասակակիցների բացատրությունը, փոխադարձ հետադարձ կապը և չափանիշային գնահատումը [14]:

Նախագծային և հետազոտական մեթոդները

Վոկալ կրթության նախագծային և հետազոտական առաջադրանքների օրինակներ են՝ ազգային երգի տարբեր կատարումների համեմատությունը, ձայնային հիգիենայի իրազեկման նախագիծը, ստեղծագործության պատմական և ոճային ուսումնասիրությունը, սեփական ձայնի զարգացման օրագրի վարումը, տարբեր ակուստիկական միջավայրերում ձայնագրությունների համեմատությունը, թվային վոկալային պորտֆոլիոյի ստեղծումը:

Երգիչների ձայնի ակուստիկական վերլուծության վերաբերյալ համակարգված ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ հետազոտություններում կիրառվում են բազմազան առաջադրանքներ, տեխնիկական միջոցներ և ցուցանիշներ: Հետևաբար երգչական ձայնի որակը չի կարելի լիարժեք գնահատել մեկ ակուստիկական ցուցանիշով [3]:

Երգչական ձայնի զարգացման և պահպանման հեղինակային համակարգը

Վոկալային մանկավարժության ավանդական և ժամանակակից մոտեցումների, առողջապահական կրթության, ինքնակարգավորվող ուսուցման և թվային հետադարձ կապի գաղափարների համադրման հիման վրա մեր կողմից մշակվել և համակարգվել է երգչական ձայնի զարգացման ու պահպանման հեղինակային մեթոդների համակարգը:

Հէդինակային նորոյթը պայմանավորված է ոչ թէ յուրաքանչյուր բաղադրիչի՝ գիտության մեջ նախկինում բացարձակապես անհայտ լինելով, այլ դրանց նպատակային համադրմամբ, առողջապահական ուղղվածությամբ և ձայնային զարգացման, ինքնակարգավորման ու մասնագիտական երկարակեցության միասնական խնդրի լուծմանն ուղղվածությամբ:

Վոկալային էտալոնների գիտակցված ձևավորման մեթոդը

Մեթոդի նպատակն է սովորողի մեջ որակյալ, ազատ և ոճային առումով համապատասխան հնչեցման գիտակցված չափանիշների ձևավորումը:

Վոկալային էտալոնը ներառում է՝ ինտոնացիոն ճշտությունը, հնչյունի ազատությունը, տեմբրային հավասարակշռությունը, արտասանական հատկությունը, ձայնային հարմարավետությունը, ոճային համապատասխանությունը, գեղարվեստական արտահայտչականությունը:

Մեթոդի իրականացման քայլերն են՝ տարբեր կատարումների ունկնդրում–հնչեցումների հատկանիշների վերլուծություն–ազատ և լարված կատարման համեմատություն–ուսուցչի ներկայացրած կողմնորոշիչի ուսումնասիրություն–սեփական կատարման ձայնագրում–չափանիշային ինքնագնահատում–անհատական հնչյունային լուծման ձևավորում:

Երգչական ազատության և ակուստիկական հարմարման մեթոդը

Մեթոդի նպատակն է նոր վոկալային խնդիրը համապատասխանեցնել սովորողի ձայնային հնարավորություններին և ակուստիկական պայմաններին:

Այն ներառում է ստեղծագործության տոնայնության հարմարեցումը, բարդ հատվածի փոքր միավորների բաժանում, աշխատանքը հարմարավետ տեսիտուրայից սկսելը, ձայնային ուժգնության կարգավորում. նվագակցության և սենյակի ակուստիկայի հաշվառումը, տեխնիկական խնդրի աստիճանական ներմուծումը, ավելորդ մկանային և հոգեբանական ճնշման բացառումը:

Ճանաչողական-զգայական համաշափության մեթոդը

Մեթոդի նպատակը գիտելիքի, լսողական ընկալման, մարմնական զգացողության և գեղարվեստական ապրումի հավասարակշռումն է:

Կերպարային նույնականացման և անձնական ապրումի բացահայտման մեթոդը

Մեթոդի նպատակն է ստեղծագործության կերպարային և հուզական բովանդակության անձնային իմաստավորումը: Հուզական ներգրավվածությունը չպետք է առաջացնի շնչառության, ձայնային վերահսկման կամ հոգեբանական անվտանգության խախտում:

Կատարողական հուսալիության ձևավորման մեթոդը

Մեթոդի նպատակն է տարբեր պայմաններում կայուն և առողջապահական կատարողական վարքագծի ձևավորումը:

Իրականացման հաջորդականությունն է՝ ստեղծագործության կատարում դասային պայմաններում–կատարում ձայնագրության պայմաններում–կատարում փոքր խարանի առջև– անսպասելի շեղումների մոդելավորում– բեմական իրավիճակի փորձարկում– ինքնակարգավորման հնարների կիրառում–հետկատարողական ռեֆլեքսիա:

Մասնագիտական ինքնակատարելագործման և ակմեոլոգիական զարգացման մեթոդը

Մեթոդն ուղղված է սովորողի մասնագիտական հնարավորությունների գիտակցված իրականացմանը:

Մասնագիտական ակմեն չի նույնացվում միայն մրցութային հաղթանակի, առավելագույն ձայնաձավալի կամ բեմական ճանաչման հետ: Այն ներառում է ստեղծագործական հատկությունը, մասնագիտական պատասխանատվությունը, ձայնային առողջությունը և երկարաժամկետ արդյունավետ գործունեությունը:

Մուլտիմեդիա-ռեֆլեքսիվ մեթոդը

Մեթոդի նպատակը թվային միջոցների օգնությամբ ինքնավերահսկման և մետաճանաչողական կարողությունների զարգացումն է:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփելով կարող ենք ասել, որ Երգչական ձայնի զարգացման և պահպանման մանկավարժական մեթոդները պետք է գործեն որպես միասնական համակարգ, որտեղ տեխնիկական հմտացումը, գեղարվեստական մեկնաբանությունը և ձայնային առողջության պահպանումը փոխլրացնում են միմյանց: Որևէ մեթոդ չի կարող համարվել համընդհանուր: Դրա ընտրությունը և կիրառման չափաբաժինը պետք է պայմանավորված լինեն սովորողի ձայնատեսակով, հարմարավետ տեսիտուրայով, ռեգիստրային առանձնահատկություններով, դիմացկունությամբ, զարգացման տեմպով և ուսումնական նպատակներով:

Առաջարկված հեղինակային համակարգի նորույթը տարբեր մեթոդների առողջապահական և նպատակային համադրման մեջ է: Վոկալային էտալոնների գիտակցված ձևավորումը, ակուստիկական հարմարումը, ճանաչողական-զգայական համապատասխանությունը, կերպարային նույնականացումը, կատարողական հոսսայությունը, ակմեոլոգիական զարգացումը և մուլտիմեդիա-ռեֆլեքսիվ աշխատանքը միասին ուղղված են ձայնային զարգացման, ինքնակարգավորման և մասնագիտական երկարակեցության ապահովմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Алдошина И. А., Приттс Р. Музыкальная акустика. Санкт-Петербург: Композитор, 2006. 720 с.
2. Choksy L. The Kodály Method I: Comprehensive Music Education. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.
3. Gunjawate D. R., Ravi R., Bellur R. Acoustic Analysis of Voice in Singers: A Systematic Review // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2018. Vol. 61, No. 1. P. 40–51. DOI: 10.1044/2017_JSLHR-S-17-0145.
4. Howard D. M., Brereton J., Welch G. F., Himonides E., DeCosta M., Williams J., Howard A. W. Are Real-Time Displays of Benefit in the Singing Studio? An Exploratory Study // Journal of Voice. 2007. Vol. 21, No. 1. P. 20–34. DOI: 10.1016/j.jvoice.2005.10.003.
5. Howard D. M. Technology for Real-Time Visual Feedback in Singing Lessons // Research Studies in Music Education. 2005. No. 24. P. 40–57. DOI: 10.1177/1521103X050240010401:
6. Jaques-Dalcroze É. Rhythm, Music and Education. London: Chatto & Windus, 1921.
7. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory // Journal on Excellence in College Teaching. 2014. Vol. 25, No. 3–4. P. 85–118.
8. Kapsner-Smith M. R., Hunter E. J., Kirkham K., Cox K., Titze I. R. A Randomized Controlled Trial of Two Semi-Occluded Vocal Tract Voice Therapy Protocols // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2015. Vol. 58, No. 3. P. 535–549. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-S-13-0231.

9. Laukkanen A.-M., Syrjä T., Laitala M., Leino T. Effects of Two-Month Vocal Exercising with and without Spectral Biofeedback on Student Actors' Speaking Voice // *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 2004. Vol. 29, No. 2. P. 66–76. DOI: 10.1080/14015430410034479.
10. McCoy S. *Your Voice: An Inside View*. 3rd ed. Gahanna, OH: Inside View Press, 2019.
11. Orff C., Keetman G. *Music for Children*. Vols. I–V / English version adapted by M. Murray. Mainz–London: Schott, 1957–1966.
12. Sundberg J. *The Science of the Singing Voice*. DeKalb: Northern Illinois University Press, 1987.
13. Titze I. R. Voice Training and Therapy with a Semi-Occluded Vocal Tract: Rationale and Scientific Underpinnings // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2006. Vol. 49, No. 2. P. 448–459. DOI: 10.1044/1092-4388(2006/035).
14. Topping K. J. Trends in Peer Learning // *Educational Psychology*. 2005. Vol. 25, No. 6. P. 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172.
15. Zimmerman B. J. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2.

SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS

УДК 81 37

Qasimova Sədaqət Nadir
Azərbaycan Dövlət Neft və Sənaye Universiteti
(Azərbaycan, Bakı)

SÖZ BİRLƏŞMƏLƏRİNİN SEMANTİK-SİNTAKTİK QRUPLARI VƏ MƏNA ƏLAQƏLƏRİ

Xülasə. Məqalədə söz birləşmələrinin məna əlaqələrindən bəhs edilir. Söz birləşmələrinin tədqiqi hər zaman sintaksisin ən mühüm problemlərindən biri olmuşdur. Tədqiqat işində söz birləşmələrinin semantik-sintaktik qrupları araşdırılır. Hər hansı söz birləşməsinin məna mərkəzi onun əsas tərəfidir ki, həmin sözdən asılı tərəfə sual verilir. Məhz əsas söz bütün konstruksiyanın qrammatik və semantik kateqoriyasını müəyyən edir. Məqalədə söz birləşmələrinin məna əlaqələri təhlil edilir.

Açar sözlər: Semantik-sintaktik qruplar, söz birləşmələri, nitq hissələri, üslubi xüsusiyyətlər, komponentlər

Sadagat Nadir Gasimova
Azerbaijan State Oil and Industry University
(Baku, Azerbaijan)

SEMANTIC-SYNTACTIC GROUPS AND SEMANTIC RELATIONS OF WORD COMBINATIONS

Abstract. The article discusses the semantic relationships within phrases. The study of phrases has always been one of the most important issues in syntax. The research examines the semantic-syntactic groups of word combinations. The semantic center of any phrase is its head the word upon which the dependent element relies and to which a question is addressed. It is precisely the head word that determines the grammatical and semantic category of the entire construction. The article analyzes the semantic relationships of phrases.

Key words: Semantic-syntactic groups, phrases, parts of speech, stylistic features, components

Söz birləşmələrinin tədqiqi hər zaman sintaksisin ən mühüm problemlərindən biri olmuşdur. Söz birləşməsi – tabelilik əlaqəsi (uzlaşma, idarə və ya yanaşma) ilə bir-biri ilə əlaqələnmiş iki və ya daha artıq müstəqil mənalı sözdən ibarət sintaktik konstruksiyaadır. Əgər cümlə bitkin bir fikir ifadə edərsə, söz birləşməsi onun üçün sadəcə tikinti materialı rolunu oynayır, anlayışları dəqiqləşdirir və konkretləşdirir [2, s. 112].

Sadə söz birləşmələrinin semantikasını öyrənmək ayrı-ayrı sözlərin leksik mənasının bir-biri ilə necə qarşılıqlı əlaqədə olaraq yeni, daha mürəkkəb məna bütövlüyü yaratdığını başa düşməyə imkan verir. Söz birləşməsinin əsas və asılı tərəfləri onun əsas qayəsini təşkil edir.

Hər hansı söz birləşməsinin məna mərkəzi onun əsas tərəfidir ki, həmin sözdən asılı tərəfə sual verilir. Məhz əsas söz bütün konstruksiyanın qrammatik və semantik kateqoriyasını müəyyən edir [3, s. 173].

Komponentlər arasındakı məna əlaqəsinin xarakterindən asılı olaraq, sadə söz birləşmələri üç böyük semantik-sintaktik qrupa bölünür: Təyini (atributiv) əlaqələr, tamamlıq (obyekt) əlaqələri, zərflilik (adverbial) əlaqələri [5, s. 89].

Asılı söz əsas sözlə ifadə olunan əşyanın əlamətini, xassəsini və ya keyfiyyətini bildirir. *Hansı? hansı növ? neçənci? kimin?* suallarına cavab verir. Əlaqə vasitələri əsasən uzlaşma, daha nadir hallarda yanaşma və ya idarə əlaqəsi olur [3, s. 175].

Tamamlıq (obyekt) əlaqlərinə nəzər saldıqda bu əlaqələrdə asılı söz əsas sözlə adlandırılmış hərəkətin və ya vəziyyətin yönəldiyi obyektini bildirir. Bilavasitə və ya vasitəli halların suallarına cavab verir (*kimi? nəyi? kəsə? nədən?* və s.). Tamamlıq əlaqəsi məsələn, *məktub oxumaq, Vətəni sevmək, dostu minnətdarlıq, uşaqlara qayğı* misallarını nəzərdən keçirdikdə aydın şəkildə görmək olar ki, bu əlaqə idarə əlaqəsi vasitəsi ilə reallaşır [6, s. 64].

Zərflilik əlaqlərində asılı söz hərəkətin baş verdiyi və ya əlamətin təzahür etdiyi müxtəlif cəhətləri (zaman, məkan, səbəb, məqsəd, şərt, tərz) göstərir. *Harada? hara? haradan? nə üçün? niyə? necə?* və s. suallara cavab verir. Yanaşma və ya idarə əlaqərində isə məsələn, *cəld qaçmaq* (hərəkət tərz), *səhər gəlmək* (zaman), *yorğunluqdan getmək* (səbəb), *qəsdən etmək* (məqsəd) və sair misalları göstərmək olar [3, s. 178]. Söz birləşmələrinin stuktur-semantik təsnifatını nəzərdən keçirdikdə dilçilikdə söz birləşmələri həm də komponentlərinin hansı nitq hissələri ilə ifadə olunmasına görə təsnif edilir: İsmi birləşmələr (isim tərkibli), əsas söz isim, sifət, say və ya əvəzliliklə ifadə olunur (*gənc mütəxəssis, üç dost, hər birimiz*) [7, s. 42].

Feli tərkibli feili birləşmələrdə əsas söz fel və ya onun formaları (feli sifət, feli bağlama) ilə ifadə olunur (*məktub yazmaq, kitab oxuyan, uca səslə oxuyaraq*) [3, s. 182]. Zərf tərkibli söz birləşmələrində əsas söz zərflə ifadə olunur (*çox bərk, düşmənçiliklə*).

Üslubiyyət və nitq mədəniyyəti üçün söz birləşməsi semantikasi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Sadə söz birləşmələrində fikrin dəqiq ifadəsi və yığcamlığı əsas prinsiplərdəndir. Asılı sözün düzgün seçilməsi leksik uyğunsuzluğun qarşısını alır (məsələn, idarəetmə normalarına ciddi əməl olunmasını tələb edən konstruksiyalar mövcuddur) [8, s. 95].

Söz birləşməsi hər hansı kompleks anlayışı yığcam şəkildə çatdırmağa imkan verir. Onu da vurğulamaq lazımdır ki, eyni söz birləşməsi müxtəlif kontekstlərdə məcazi məna çalarları qazana bilər, lakin baza sintaktik-semantik əlaqələr (təyini, obyekt, zərflilik əlaqələri) sabit olaraq qalır. Sadə söz birləşmələrinin semantikasının üslubi xüsusiyyətlərinə gəldikdə onu da qeyd etmək lazımdır ki, söz birləşmələrinin üslubi rəngarəngliyi əsasən onların semantikasının kontekstlə, ünsiyyət sahəsi və ədəbi dil normaları ilə necə qarşılıqlı əlaqədə olmasından asılıdır. Eyni sintaktik modellər leksika seçimindən və komponentlər arasındakı məna əlaqələrinin xarakterindən asılı olaraq fərqli səslənə bilər.

Publisistik və bədii və üslublarda təyini və obyekt münasibətləri çox vaxt məcazi mənalara (metaforalar, metonimiyalar, epithetlər) əsaslanaraq parlaq bədii obrazlar yaradır [3, s. 190]. Birbaşa mənada komponentlərin semantikasi şəffafdır və lüğəvi tərəflərə uyğundur. Məsələn, daş ev, dəmir yolu.

Məcəzi mənada asılı sözün semantikasi əsas sözün üzərinə köçərək yeni ekspressiv rəng çaları formalaşdırır. Burada təyini münasibətlər oxucuya emosional təsir göstərmək vasitəsi kimi xidmət edir. Məsələn, daş baxış, dəmir iradə.

Əlaqə tiplərinin üslubi differensiasiyası (idaəetmə və anaşma əlaqələri) semantik əlaqələrin ifadə olunmasının qrammatik üsulunun seçilməsi çox vaxt mətnin müəyyən funksional üsluba mənsub olduğunu göstərir. Kitab dili (elmi və rəsmi-işgüzar üslublar) yiyəlik haldakı isim zəncirlərinə (subyekt və obyekt yiyəlik hallarına) üstünlük verir ki, bu da maksimum informasiya sıxlığı və mücərrədlik təmin edir [3, s. 195]. Məsələn, polimer materialların sintezi, inkişaf strategiyasının işləniş hazırlanması və sair.

Qoşmalı qısa konstruksiyalara danışıq dilində üstünlük verilir, çünki onlar daha dinamik və emosionaldır. Məsələn, kitab xarakterli “işin vaxtında yerinə yetirilməsi” ifadəsi əvəzinə, danışıq təcrübəsində daha sadə və ya ekspressiv modellər (*cəld etmək*) reallaşır.

Ümumiyyətlə, üslubi dəqiqlik birbaşa sözlərin uzlaşmasının semantik qanunlarına əməl olunmasından asılıdır. Bu qanunların pozulması üslubi üsul kimi istifadə olunur və ya nitq səhvlərinə gətirib çıxarır [3, s. 198]. Mənası kəşişən sözlərin birləşməsi (*xatirə suvenir, əsas mahiyyət*) buna nümunə ola bilər. Amma elmi, rəsmi üslublarda bu, kobud səhvdir, baxmayaraq ki, bunlara danışıq dilində tez-tez rast gəlinir. Onu dəqeyd etmək lazımdır ki, sözlərin makro- və mikrosemaların nəzərə alınmaması komik effektə və ya üslubi disonansa səbəb olur (məsələn, “vaxtın məhsuldarlığını artırmaq”). Semantik uzlaşmanın qəsdən pozulması poeziyada absurd və ya gözlənilməz assosiasiyalar yaratmaq üçün fəal şəkildə istifadə olunur (məsələn, “cingiltili sükut” kimi oksimoronlar).

Nəticə olaraq sonda onu qeyd etmək lazımdır ki, elmi üslubda terminlərin ikili izahını istisna etmək üçün söz birləşmələrinin semantikasi birmənalı olmalıdır. Bədii ədəbiyyatda isə əksinə, çoxmənalılıq və söz birləşməsinin assosiasiyalar zənciri yaratmaq qabiliyyəti yüksək qiymətləndirilir.

ƏDƏBİYYAT

1. Abbasov A. Azərbaycan dilində sintaktik əlaqələr. – Bakı: Elm, 2018. – 210 s.
2. Babayev Y. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. – Bakı: BDU nəşriyyatı, 2015. – 340 s.
3. Abdullayev K. Azərbaycan dilinin sintaksisinə dair tədqiqatlar. – Bakı: Mütərcim, 2019. – 280 s. [3, c. 173]
4. Hüseynov M. Dilçilik əsasları və semantika. – Bakı: Təhsil, 2017. – 195 s.
5. Kazımov Q.ş. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. – Bakı: Ayna MMC, 2013. – 400 s.
6. Məmmədov Z. Nitq mədəniyyəti və üslubiyyat məsələləri. – Bakı: Elm və təhsil, 2021. – 230 s.
7. Rüstəmov R. Azərbaycan dilinin leksikologiyası. – Bakı: Maarif, 2016. – 250 s.
8. Əliyev M. Sintaktik üslubiyyatın əsasları. – Bakı: Zərdabi Nəşr, 2020. – 180 s.

UDC 81'0;373.1.02

Тоқтарбек С.
Қытай тілі және қытайтану кафедрасы
магистр, аға оқытушысы,
Бейсен А.
Қытай тілі және қытайтану кафедрасы
магистр, аға оқытушысы
Абай атындағы ҚазҰПУ
(Алматы, Қазақстан)

ҚЫТАЙ ТІЛІН ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТИІМДІЛІГІ

Аннотация. Үшінші технологиялық революция жағдайында жасанды интеллект технологиялары қарқынды дамып, олардың білім беру жүйесімен ықпалдасуы оқыту үдерісіне елеулі өзгерістер әкелді. Осыған байланысты қытай тілін шетел тілі ретінде оқыту жүйесі де жаңа даму кезеңіне қадам басты. Жасанды интеллект негізіндегі білім беру ортасы оқытушы мен білім алушының рөлдік қызметтерін қайта қарастыруға, оқыту формалары мен әдістерін жаңартуға, оқу ресурстарын цифрландыруға және оқыту тиімділігін арттыруға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, білім беру мазмұны мен оқу тәсілдері де заманауи технологиялық талаптарға сәйкес трансформациялануда. Алайда жасанды интеллект технологияларын білім беру саласында қолдану бірқатар күрделі мәселелерді де туындатады. Атап айтқанда, оқытушы мен білім алушының цифрлық технологиялар мен деректерге шамадан тыс тәуелділігі, білімді механикалық меңгеру қаупінің артуы, коммуникативтік құзыреттіліктің әлсіреуі, педагогке қойылатын кәсіби талаптардың күшеюі, сондай-ақ білім беру деректерінің көлемі мен күрделілігінің өсуі қазіргі оқыту үдерісіндегі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Мақалада жасанды интеллект дәуірі жағдайындағы қытай тілі сабақтарының оқыту тиімділігі ғылыми-теориялық тұрғыдан талданып, оқыту сапасын арттыруға бағытталған тиімді стратегиялар мен әдістер ұсынылады. Зерттеу нәтижелері қазіргі және болашақтағы білім беру үдерісінде туындауы мүмкін мәселелерді анықтауға, оларды шешудің ғылыми негізделген жолдарын ұсынуға және қытай тілі оқытушыларының кәсіби-педагогикалық қызметін жетілдіруге теориялық әрі практикалық негіз бола алады.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, қытай тілі сабағы, оқыту тиімділігі, цифрлық білім беру, педагогикалық технологиялар.

Tokhtarbek S.,
Department of Chinese language and Chinese Studies
master, senior lecturer,
Beisen A.,
Department of Chinese language and Chinese Studies
master, senior lecturer
Abai KazNPU
(Almaty, Kazakhstan)

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN
THE PROCESS OF TEACHING CHINESE

Abstract. *In the context of the Third Technological Revolution, artificial intelligence (AI) technologies are rapidly developing, and their integration into education has brought significant changes to the teaching and learning process. As a result, the system of teaching Chinese as a foreign language has reached a new stage of development. The educational environment based on artificial intelligence makes it possible to redefine the roles of teachers and students, modernize forms and methods of teaching, digitize educational resources and improve learning efficiency. At the same time, the content of education and approaches to learning are being transformed in accordance with modern technological requirements. However, the use of artificial intelligence technologies in education also raises a number of problems. These include the excessive dependence of teachers and students on digital technologies and data, an increased risk of mechanical acquisition of knowledge, a weakening of communicative competence, growing professional demands placed on teachers, as well as an increase in the volume and complexity of educational data. These issues have become a matter of serious concern in the modern educational process. This article presents a theoretical analysis of the effectiveness of teaching Chinese in the era of artificial intelligence and suggests effective strategies and methods aimed at improving the quality of teaching. The results of the study can serve as both a theoretical and practical basis for identifying potential problems in current and future educational institutions, offering scientifically sound solutions, and improving the professional and pedagogical practices of Chinese language teachers.*

Keywords: *artificial intelligence, Chinese language teaching, learning efficiency, digital education, educational technologies.*

1. Жасанды интеллект ұғымы және оның тарихи дамуы

1.1. Ұғымды айқындау

«Интеллект» (智能) ұғымы қытайдың көне ойшылдары тарапынан даналық пен қабілеттің жиынтығы ретінде қарастырылған. Бұл ұғым алғаш рет «Сюнь-цзы. Атауларды дұрыс қолдану тарауында» («荀子·正名篇») кездеседі: «Адамның тану қабілеті – “білу” деп аталады, ал білудің сәйкестігі – “ақыл”; адамның іс-әрекетке қабілеті – “қабілет” деп аталады, ал қабілеттің сәйкестігі – “мүмкіндік» [1, 546]. Мұнда «ақыл» танымдық әрекеттің психологиялық ерекшеліктерін, ал «қабілет» практикалық әрекеттің психологиялық ерекшеліктерін білдіреді.

Говард Гарднердің көптік интеллект теориясына сәйкес, интеллект жеті санатқа бөлінеді: тілдік, логикалық-математикалық, кеңістіктік, дене-қимылдық, музыкалық, тұлғааралық және интроспективтік интеллект. Қазіргі жасанды интеллектінің даму деңгейіне сүйенсек, интроспективтік интеллектіден басқа қалған алты түрін жасанды интеллект құрылғылары белгілі бір деңгейде жүзеге асыра алады.

Жасанды интеллект ұғымына қатысты ғылыми ортада әлі күнге дейін бірыңғай анықтама қалыптаспағанымен, көптеген ғалымдар өз түсіндірмелерін ұсынған. Зерттеуші Сун Цинсян (2010) жасанды интеллектті машиналарда жасанды тәсілдер арқылы іске асырылатын интеллект ретінде анықтап, оны машиналық интеллект деп те атайды, яғни ол – адам интеллектісінің машинадағы үлгісі [2]. Ғалым Цзя Кай (2017) жасанды интеллектті заманауи алгоритмдерге негізделіп, тарихи деректерге сүйене отырып қалыптасқан, қабылдау, пайымдау, шешім қабылдау, үйрену сияқты ойлау әрекеттеріне ие және белгілі бір мақсатқа сәйкес әрекет ете алатын есептеу жүйесі деп сипаттайды [3, 12]. Ал Фэн Жуй және басқалар (2020) жасанды интеллектті қоғам дамуы мен технологиялық инновацияның нәтижесінде пайда болған жасанды ақыл-ой өнімі ретінде қарастырады [4, 47].

Аталған ғалымдардың анықтамаларын қорытындылай келе, жасанды интеллекттің үш негізгі ерекшелігін бөліп көрсетуге болады. Біріншіден, жасанды интеллект деректер мен алгоритмдерге негізделіп қалыптасады. Деректер мен алгоритмдерге тәуелді болғандықтан, оның мүмкіндіктері белгілі бір шектеулерге ие, бұл түптеп келгенде адамның деректерді пайдалану деңгейіне байланысты. Екіншіден, жасанды интеллект модельдеу сипатына ие, яғни ол адам қажеттіліктеріне сай үйрену, қабылдау, пайымдау және шешім қабылдау сияқты ойлау әрекеттерін жүзеге асыра алады. Үшіншіден, жасанды интеллект – қазіргі қоғам мен технологиялық дамудың жемісі. Қорытындылай келе, жасанды интеллект «мифтік» құбылыс емес, алайда ол адам өмірінің барлық салаларына революциялық ықпал етуде.

1.2. Тарихи даму

Жасанды интеллекттің ұсынылып, ғылым саласында пайда болғанына небәрі алпыс жылдан астам уақыт өтті. Соған қарамастан, оның даму қарқыны өте жоғары болды. Жасанды интеллектке негізделіп жасалған өнімдер адамдардың өмір сүруін әлдеқайда ыңғайлы әрі тиімді етіп қана қоймай, адамзат өмірінің жаңа дәуірін ашты.

Жасанды интеллекттің даму үдерісін шартты түрде төрт кезеңге бөлуге болады. Біріншісі – бастапқы даму кезеңі (1956 жыл – XX ғасырдың 60–70-жылдары). Бұл кезеңде жасанды интеллект ұғымы алғаш рет ұсынылып, алғашқы ғылыми-зерттеу нәтижелері алынған. Екіншісі – қолданбалы даму кезеңі (XX ғасырдың 70–90-жылдары). Осы уақытта сараптамалық жүйелер (эксперттік жүйелер) пайда болып, олар адам сарапшыларының білімі мен тәжірибесін модельдеу арқылы медицина, химия және басқа да салаларда қолданылды. Үшіншісі – тұрақты даму кезеңі (XX ғасырдың 90-жылдары – 2010 жыл). Интернет технологияларының қарқынды дамуына байланысты жасанды интеллект саласында бірқатар инновациялық зерттеулер жүзеге асырылып, жасанды интеллект технологиялары күнделікті өмірде қолдануға және практикалық мақсаттарға бейімделе бастады. Төртіншісі – қарқынды даму кезеңі (2011 жылдан бүгінге дейін). Үлкен деректер (Big Data), интернет, бұлтты есептеу сияқты түрлі ақпараттық-коммуникациялық

технологиялардың пайда болуымен жасанды интеллект саласында бейнелерді жіктеу, сәйлеуді тану, адам мен машина арасындағы диалог сияқты көптеген практикалық технологиялар дамыды. Жалпы алғанда, жасанды интеллект бірқатар қиындықтарды еңсере отырып, жаңа даму кезеңіне өтті және технология мен қолдану арасындағы «алшақтықты» еңсеріп, тұрмыс, білім беру және өзге де салаларда кеңінен қолданыла бастады. Бұл салалар технологиялық қолдаудың арқасында жаңа жетістіктерге жетіп, әрі қарай дамуға мүмкіндік алды.

2. Тиімді оқыту

Тиімді оқыту мәселесі бойынша ғылыми ортада көптеген зерттеулер жүргізілген. «Тиімді оқыту» деген сөз тіркесін Чжихан (知网) дерекқорында іздегенде 55,4 мың нәтиже шықса, «аудиториядағы тиімді оқыту» бойынша 11,9 мың нәтиже бар. Ал «шетелдіктерге қытай тілін тиімді оқыту» деп іздегенде тек 119 нәтиже табылды. Бұл академиялық ортада тиімді оқытуды зерттеу өте дамығанын, бірақ халықаралық қытай тілі сабақтары мен шетелдіктерге арналған қытай тілі сабақтарының тиімді оқыту мәселесіне зерттеу аз екенін көрсетеді.

Қытайда тиімді оқытуды алғаш ұсынған зерттеуші – Цзя Дэцзян (贾德江, 1990). Ол аудиториядағы тиімді оқытуды оқытушының сабақ барысында жүзеге асыратын әрекеттері арқылы алдын ала жоспарланған оқу нәтижелеріне қол жеткізу деп анықтады. Зерттеуші Ван Бинхуа (王斌华, 1997) тиімді оқыту студенттің қызығушылығын оятып, өзін-өзі ынталандыруына мүмкіндік беріп, дербестікке ие болуын қамтамасыз етуі керек деп есептеді. Осылайша студенттің миы оқу материалын өңдеуге және оқу тапсырмаларын орындауға толық жұмсалып, олар өздерін қанағаттандырғанға дейін оқиды.

Зерттеуші Чжан Лу (张璐, 2000) тиімді оқытуды оқытушының оқу процесін объективті заңдылықтарға сәйкес ұйымдастырып, мүмкіндігінше аз уақыт, күш-жігер және материалдық ресурстар жұмсай отырып, мүмкіндігінше көп оқу нәтижесіне қол жеткізу деп сипаттады [5]. Бұл белгілі бір оқу мақсаттарына жетуге және әлеуметтік әрі жеке білім беру құндылықтарын қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

Зерттеуші Сун Цюцянь (宋秋前, 2007) «тиімді» және «оқыту» ұғымдарын талдап, «тиімді» дегенді оқытушының белгілі бір уақыт ішінде жүргізген сабақынан кейін студенттің нақты дамуы немесе прогресі деп түсіндірді. «Оқыту» – оқытушының студенттің оқуын бастауға, қолдауға және ынталандыруға бағытталған барлық әрекеттері. Сондай-ақ, ол беткі деңгейдегі тиімді оқытуды сабақ формасы, орта деңгейдегі тиімді оқытуды сабақтық ойлау, ал терең деңгейдегі тиімді оқытуды оқытудың идеалы деп бөлд [6].

Зерттеуші Чэнь Линлин (陈玲玲, 2019) тиімді оқытудың үш аспектісі бар екенін атап өтті: оқу нәтижесі, оқыту тиімділігі, оқыту пайдасы [7]. Ал Сун Фанмао (宋芳茂, 2022) аудиториядағы оқытудың тиімділігін студенттің сабақтағы оқу нәтижесіне бағытталған ұғым ретінде қарастырады [8]. Бұл – оқытушы студенттердің когнитивтік заңдылықтарын ескере отырып, шектеулі сабақ уақытында оқу ортасын, әдістерді, құрал-жабдықтар мен ресурстарды тиімді пайдалану арқылы жеткен оқу нәтижесінің деңгейі. Қысқасы, сыныптағы оқытудың тиімділігі «оқыту», «пайда», «тиімділік» сияқты аспектілерге негізделген. Дегенмен, оқытуды бағалау ұзақ мерзімді дамуды да ескеруі керек, яғни студенттің оқу жетістіктері мен болашақта жақсы өмірге дайындалуы маңызды.

Сондықтан аудиториядағы тиімділікті бағалау көпөлшемді көзқарас пен көпқырлы стандарттар арқылы жүргізілуі тиіс.

3.1. Оқыту тиімділігінің жоғары деңгейі

Зерттеуші Ван Ле өз мақаласында жасанды интеллект тіл үйренудің тиімділігін айтарлықтай арттырғанын, тіл үйрену тәсілдері мен әдістерін түбегейлі өзгерткенін атап көрсетеді [9, 136]. Дәстүрлі тіл оқыту әдістерімен салыстырғанда, жасанды интеллектті тіл оқыту мен үйренуге қолдану тек оқытушының жұмыс тиімділігін арттырып қана қоймай, студенттердің оқу мотивациясын да белгілі бір дәрежеде күшейтеді.

Оқытушылар үшін жасанды интеллекттің пайда болуы механикалық жұмыстарды азайтып, деректерді талдау жұмыстарын атқарып, сыныптағы оқытуды қолдауға мүмкіндік береді. Жасанды интеллект көмегімен халықаралық қытай тілі оқытушылары дәстүрлі дайындық, сұрақтарға жауап беру, тапсырмаларды тексеру және түзету, қосымша сабақ беру сияқты жұмыстарға уақыт пен күш жұмсамай-ақ, арнайы тапсырма тексеру жүйелерін қолданып, дайындықты автоматтандыра алады. Сонымен қатар, дәстүрлі оқытуда оқытушы студенттердің бағалары мен сабақтағы үлесін жазып отыруы қажет болса, жасанды интеллект бұл деректерді дәл және тиімді талдауға көмектеседі, кейде оқытушының өзінен де жақсы нәтижеге қол жеткізе алады. Бұл студенттердің оқу процесін толықтай сандық түрде бақылауға, ал оқытушыға нақты оқу кері байланысын алуға мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда, халықаралық қытай тілі сабақтарының ерекшелігі мен оқытушылардың шектеулілігін ескере отырып, кәсіби оқытушылар тек қытай тілі саласындағы терең білімге ие болып қана қоймай, психология, педагогика сияқты басқа салалардағы білімдерді де білуі қажет. Осы тұрғыда жасанды интеллекттің білім қоры оқытушыға жаңа білімдерді үнемі үйренуге көмек береді және сабақ барысында студент үшін қосымша «оқытушы» рөлін атқара алады.

Студенттер үшін жасанды интеллект өздігінен оқуды жақсартып, жеке қажеттіліктерге сай оқыту, әртүрлі жаттығу әдістерін ұсыну мүмкіндігін береді. Жасанды интеллект студенттерге кез келген уақытта және кез келген жерде оқу мүмкіндігін береді, бұл тіл үйрену үшін ыңғайлы әрі жылдам жол болып табылады. Мысалы, студент өзіне түсініксіз ақпаратты кез келген уақытта іздеп, мәдениет туралы білгісі келетін нәрсені үйрене алады, тіпті жалпы білім беру курстары бойынша да өзіндік оқу арқылы қажетті білім ала алады. Сонымен қатар, жасанды интеллект студентке «бірге-дара» (one-on-one) оқытушы қызметін ұсына алады. Ол студенттің оқу стиліне және білім деңгейіне сәйкес арнайы оқу жоспарын жасап береді. Осылайша студент қытай тілін үйрену барысында өз оқу мақсаттарын нақтылап, өзіне ыңғайлы оқу стратегиясын қолдана алады. Жасанды интеллект студенттерге көбірек оқу және жаттығу мүмкіндігін береді, ал тілді меңгеру көбінесе практика арқылы жүреді. Практика – тіл қолдану, сондықтан жасанды интеллект студенттерге тілмен көбірек танысып, оны қолдану тәжірибесін беруге мүмкіндік жасайды. Мысалы, кескіндерді пайдалану, адам-машина диалогы сияқты әртүрлі тәсілдер арқылы студенттерге «иммерсивті» жаттығу мен оқуды ұйымдастыруға болады.

3.2. Оқу ресурстарының әртүрлілігі

Жасанды интеллект интернет технологияларының қолдауымен қолданылатын салаларда барған сайын кеңінен қолданыс табуда. Әсіресе, жасанды интеллектті білім

беру саласында қолдану көптеген жаңа ресурстар мен платформаларды тудырды. Бұл ресурстар мен платформалар оқытушыға сабаққа дайындалуға ғана емес, студентке тіл үйрену барысында бай әрі әртүрлі оқу материалдарын ұсынуға мүмкіндік береді.

Кең көлемдегі оқу ресурстары оқытушы мен студентке қолжетімді болып, білім беру процесін байытады. Зерттеуші У Юнхэ және басқалары атап өткендей, білім беру ресурстарын сандық форматқа көшіру негізінде «жасанды интеллект + білім беру» тәсілі ресурстардың көптірлілігі мен құрылымсыздығын (non-structured) ерекше мәнге ие етеді және ресурстарға жаңа семантика береді [10, 27]. Бұл студенттерге кез келген уақытта жеке қажеттіліктеріне сай және ыңғайлы оқу ресурстарын пайдалануға мүмкіндік береді.

Оқытушы сабаққа дайындық, сабақ өткізу немесе жаттығулар ұйымдастыру сияқты әртүрлі кезеңдерде әртүрлі оқу ресурстарын таңдап, сабақ мазмұнын байыта алады. Бұл сабақтарды біртұтас және қызықты етіп, студенттердің назарын аударуға көмектеседі. Мысалы, оқытушы виртуалды сынып платформасын пайдаланып студенттердің қарым-қатынас әрекеттерін ұйымдастырып, олардың ауызша сөйлеу дағдыларын дамыта алады және сол арқылы үйренген тілін қолдануға мүмкіндік береді. Немесе оқытушы осы ресурстар арқылы студенттерге өмірлік нақты контекст ұсынып, белгілі бір тақырыпты жан-жақты түсінуге жағдай жасай алады.

Студенттер үшін әртүрлі ресурстар мен платформалар оқу тиімділігін арттырады, оқу қызығушылығын оятады және өздігінен оқуға және жаттығуға ынталандырады. Мысалы, студенттер қолжетімді ресурстар арқылы алдағы сабақ тақырыбын алдын ала үйрене алады, ал білім алу процесі тек оқулықпен шектелмей, кез келген уақытта өзі тыңдау, сөйлеу, оқу және жазу дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді. Бұл тілдік дағдыларды тиімді қолдану деңгейін арттырады.

3.3. Оқыту әдістерінің дараландырылуы

«Жасанды интеллект + қытай тілі білім беру» тәсілі арқылы ұсынылатын білім беру қызметтері оқытушы мен студенттің адамдық қасиеттерін ескеріп, олардың ішкі тұлғасын сыйлайды. Сонымен қатар, оқытушы мен студенттің ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне негізделген мақсатқа бағытталған, нақты және тиімді дараланған (персонализацияланған) қызметтерді ұсына алады.

Оқытушылар мен студенттер үшін жасанды интеллект дараланған нұсқаулық пен қызмет көрсету мүмкіндігін береді. Мысалы, жасанды интеллект студенттің оқу ерекшеліктеріне (танымдық стиль, оқу деңгейі, оқу мақсаты) сәйкес бағыттаушы даму жоспарларын ұсына алады. Оқытушылар үшін де солай: жасанды интеллект олардың оқыту ерекшеліктерін (оқыту мақсаты, тәжірибесі, деңгейі) ескеріп, бағыттаушы оқыту жоспарын қалыптастырады.

Егер студенттің оқу ерекшеліктері немесе оқытушының оқыту ерекшеліктері айқын болмаса, жасанды интеллект технологиясы үлкен деректер мен алгоритмдік талдау арқылы нақты кері байланыс жасап, кемшіліктерді түзетуге мүмкіндік береді және дараланған қызмет көрсету деңгейін арттырады. Осылайша, студенттер де, Оқытушылар да «бірге-дара» (one-on-one) нұсқаулыққа қол жеткізіп, прогреске бағытталады. Оқытушылардың оқыту деңгейі мен кәсіби дағдылары жетілдірілсе, студенттердің оқу нәтижелері де дереу бағаланып, жақсарады.

3.4. Оқыту мазмұнының көптүрлілігі

Чехиялық педагог Комениус өзінің «Ұлы дидактика» («大教学论») еңбегінде мектепте оқытылатын мазмұн студенттердің нақты қажеттіліктері мен шын мәнінде үйренгісі келетін нәрселерге сай болуы керек деп көрсеткен [11, 117].

Білім беру саласында жасанды интеллекттің интеграциясы мен қолданылуы, сондай-ақ интернет технологияларының қарқынды дамуы сабақ мазмұнының уақыт талабына сай өзгеруін талап етеді. Сонымен қатар, студентке бағытталған оқытудың басымдықтары да өзгеріске ұшырайды.

Жаңа дәуір жағдайында тіл үйретудің мақсаты тек тілдік білімді меңгерумен шектелмей, заманауи мәдениет бойынша негізгі ақпаратты беру және нақты өмірде қолдануға болатын білімдерді үйрету сияқты аспектілерді де қамтуы керек. Сонымен қатар, студенттің ішкі эмоционалды қажеттіліктері мен көзқарастарына назар аудару маңызды. Себебі жасанды интеллект жағдайында студенттің машинамен қарым-қатынасы дәстүрлі оқытуға қарағанда көп болады, сондықтан оқытушы студенттердің шынайы өмірде адамдармен өзара әрекеттесу қабілеттерін дамытуға көңіл бөлуі қажет.

Қытай тілін үйренуде тыңдау, сөйлеу, оқу және жазу дағдыларын дамыту маңызды болып табылады. Дегенмен, жасанды интеллектті қытай тілін оқытуда қолданған кезде, осы төрт дағдыны меңгеру мен қолдану үлесі өзгеруі мүмкін: сабақ барысында тыңдау, сөйлеу және оқу дағдыларына баса назар аударылуы ықтимал. Атап айтқанда, оқыту мазмұны заманауи талаптарға сәйкес жаңартылып отыруы қажет, және студенттерге нақты өмірде қажет білім беріліп, олардың қоғам мен әлеуметтік даму талабына сай қабілеттері дамытылуы тиіс.

4. Қытай тілі сабақтарының алдында тұрған қиындықтар

Кез келген жаңа нәрсенің екі жағы болады, оны қазіргі нұсқада «әр жаңа технологияның мүмкіндіктері мен тәуекелдері бар» деп сипаттауға болады. Жасанды интеллектті білім беру саласында қолдану қытай тілі сабақтарына жаңа мазмұн енгізіп, оқытушының оқыту тәсілдері мен студенттердің оқу әдістерін жаңартса да, бұл қытай тілі сабақтарына жаңа қиындықтар әкеледі.

4.1. Машина мен деректердің қосарлы тәуелділігі

Жасанды интеллект дәуіріндегі ең маңызды және алаңдатарлық мәселе – технологиялық мәселелер және алгоритмдердің туындататын деректер қауіпсіздігі мәселесі. Жасанды интеллект технологиясы қазіргі білім беру экосистемін қайта құрумен қатар, жасанды интеллект негізіндегі оқыту технологиялық жаңа экосистемін де қалыптастырады [13, 162].

Үлкен көлемдегі деректер мен алгоритмдердің алдында оқытушылар да, студенттер де оңай «қара құрдымға» түсіп, өздерін жоғалту қаупіне ұшырайды. Алгоритмдер мен үлкен деректер арқылы оқытушылар мен студенттердің шолу, іздеу, оқу жазбалары негізінде олардың қызығушылықтары анықталып, бұл олардың оқу көзқарасын шектеуі мүмкін.

Сонымен қатар, деректер мен алгоритмдердің ең үлкен сынағы – адамдардың деректерге артық сеніп, олардың әсеріне тым қатты бағынуы, өздігінен ойлау қабілетін жоғалтуы. Бұл әсіресе жасөспірім студенттерге қатысты. Олар әлі өздерінің бірегей құндылықтарын және ойлау қабілеттерін толық қалыптастырмағандықтан, әртүрлі

деректер мен платформалар арқылы үйренген ақпараттары нақты өмірмен байланысы аз болады. Сонымен бірге, деректердің сапасы әртүрлі – кейбірі жалған немесе сенімсіз болуы мүмкін, ал жасөспірімдер бұл деректердің шынайылығын айыра алмайды, бұл олардың практикалық оқуы үшін қолайсыз. Соңында, егер оқытушылар мен студенттер алгоритмдердің әкелетін ыңғайлылығы мен жылдам нәтижесіне тым тәуелді болса, олар шынайы өмір мен әлемді түсінуге толық көңіл бөле алмайды. Нәтижесінде оқыту процесі «беті сәл ілгерілеу» немесе біркелкілікке ұмтылмай, беткі деңгейде өткізілу қаупі туады.

4.2. Жоғары талап қоятын қабілеттерді дамыту

Альфред Адлер өзінің «Төмендік сезімі және оны еңсеру» еңбегінде түптеп келгенде адамға қатысты барлық құндылық пен табысты бағалаудың негізі – ынтымақтастық екенін атап көрсетеді [13]. Жасанды интеллект жағдайында да оқытушылар мен студенттер ынтымақтастықты, яғни адам–машина ынтымақтастығын және адамдар арасындағы ынтымақтастықты үйренуі қажет. Сонымен қатар, жасанды интеллекттің пайда болуы оқытушылар мен студенттердің сын тұрғысынан ойлау, оқу-үйрену және қарым-қатынас жасау қабілеттеріне бұрынғыдан да жоғары талап қояды.

Академиялық ортада көпшілік жасанды интеллекттің келуімен студенттердің ынтымақтастық, қарым-қатынас сияқты терең қабілеттерін дамытуға назар аудару керек деп санайды. Алайда бұл терең қабілеттер оқытушылар үшін де дәл сондай маңызды: оқытушының өзі адам–машина ынтымақтастығының жоғары деңгейіне, терең оқыту қабілетіне және тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларына ие болғанда ғана, ол студенттерді қалай оқыту керектігін жақсы түсінеді. Оқытушылар үшін сабақ барысында тек тілдік білім мен тілдік дағдылардың меңгерілуіне ғана емес, сонымен бірге студенттердің машинамен тиімді ынтымақтаса алуына, басқа интернет-платформалардағы пайдасыз контентке алаңдамай, өзін-өзі бақылау қабілетінің болуына, әртүрлі ресурстарды белсенді пайдаланып оқу тапсырмаларын орындай алуына да көңіл болу қажет.

Ал студенттер үшін үлкен көлемдегі деректер олардың өзіне сәйкес келетін оқу мазмұны мен ресурстарын іріктей білуін талап етеді, сондай-ақ әртүрлі білім мазмұнының шынайылығын сын тұрғысынан бағалай алуын қажет етеді. Оқу мен зерттеу үдерісінде үнемі «сұрақ қоя білу» санасымен әрекет ету маңызды. Мысалы, қытай тілінің мәдени білімін меңгеру барысында бір білім мазмұнына әртүрлі түсіндірмелер берілуі мүмкін, сондықтан мұндай мәдени білімнің шынайылығын білім алушының өзі зерттеп, саралауы қажет. Немесе білім алушы өзінің негізгі құндылықтарына сәйкес келмейтін мазмұнға тап болғанда, мұндай ақпараттың ықпалына түсіп кетпеу үшін сақтық пен өзіндік сыни ойлауды күшейтуі керек.

4.3. Этика мен мораль саласындағы көпқырлы сын-қатерлер

Жасанды интеллект технологиялары адамның моральдық-этикалық танымына сын тудырып, адамдағы моральдық сезімнің бірігуін әлсіретеді және моральдық сенім дағдарысын туындатады [14, 119]. Жасанды интеллект адамзат этикасына көптеген қиындықтар әкелгенімен, оның өзі «адамды» негізгі субъект (主体) ретінде алады, сондықтан түпкі нәтижеде бұл қиындықтарды еңсеру мен өзгерту жауапкершілігі бәрібір адамға жүктеледі. «Жасанды интеллект + қытай тілі білімі» оқытушылар мен білім алушылардың деректер этикасына, оқытушы–студент қарым-қатынасының этикасына

және басқа да этикалық мәселелерге қауіп төндіруі мүмкін. Ең алдымен, деректердің қауіпсіздігі мен шынайылығы деректер этикасының тәуекелдері мен шекараларына тікелей сын қояды. Оқытушылар мен студенттер сабақ беру мен оқу үдерісінің бүкіл барысында үлкен көлемдегі деректермен бетпе-бет келуі мүмкін, сондықтан мазмұнның авторлық құқықтары мен жеке деректердің құпиялығы сияқты мәселелерді аса мұқият қарастыру қажет. Екіншіден, білім берудің басты мақсаты – адамды тәрбиелеу. Ал жасанды интеллектіні қолдану белгілі бір деңгейде студенттердің механикалануына, сабақтағы адами жылулықтың азаюына әкеліп, соның салдарынан олардың қарым-қатынас қабілеттерінің әлсіреуіне себеп болуы мүмкін.

Оқытушылар үшін алғанда, зияткерлік платформалар мен ресурстарды көп қолдану оқыту жүктемесін азайтқанына қарамастан, оқытушының жеке тартымдылығы мен даралығының көрінуін қиындатуы ықтимал. Ал қытай тілі оқытушысы – білім алушы мен оқу мазмұны арасындағы көпір. Егер оқытушының даналығы мен кәсіби қабілеті жеткілікті деңгейде көрініс таппаса, уақыт өте келе оқытудың басты бағыты өзгеріп, оқытушының оқыту қабілеті де әлсіреуі мүмкін.

Бұдан бөлек, тіл үйрену барысында студенттер мен оқытушылар жасанды интеллекттің есептеу және логикалық пайымдау қабілеттеріне шамадан тыс тәуелді болған жағдайда, оқытушы мен студент арасындағы гуманистік қамқорлық азайып, студенттер үшін қытай халқының қарым-қатынас ойлау жүйесі мен логикасын сезіну одан әрі қиындай түседі.

4.4. Оқыту мақсаттары мен талаптарының өзгеруі

Жасанды интеллект дәуірі жағдайында қытай тілі сабақтары оқыту мазмұны, мақсаттары мен үлгілері тұрғысынан жаңа өзгерістерге ұшырайды. Бұл өзгерістер негізінен оқытушының оқытудағы құралдық рөлінің күшеюі және студенттердің оқу үдерісінің виртуалды кеңістікке ауысуы арқылы көрініс табады. Мұндай өзгерістер оқытушылар мен студенттерге бұрынғыдан да жоғары талаптар қояды.

Оқытушылар үшін алғанда, бұрынғы педагогикалық көзқарастар мен оқу тәсілдері жаңа ортаға сай келмей қалды, сондықтан оқытушылар өздеріне жоғарырақ талап қоюы қажет. Сонымен бірге, оқытудың құралдық сипаты күшейген сайын, оқытушының сол құралдарды меңгере білуі және оларды тиімді қолдану қабілеті болуы тиіс. Осы тұрғыда: өз оқытуын жаңа өзгерістерге қалай бейімдеу керек? Қолда бар білім мен дағдыларды сабақ мазмұнын байыту үшін қалай пайдалану қажет? Терең оқыту қабілетін қалай дамытуға болады? – деген сұрақтар оқытушылар үшін маңызды. Бұл сұрақтар қытай тілі оқытушыларының өзін жаңа ұстанымдар мен жаңа әдістер арқылы қаруландыруы қажеттігін де аңғартады.

Ал студенттер үшін әртүрлі зияткерлік платформалар мен виртуалды ресурстар оқу көздері мен арналарын байыта алады. Алайда бұл ресурстарды тіл үйрену барысында қалай дұрыс пайдалану керек? Сабақта өз тілдік қабілеттері мен басқа да жан-жақты дағдыларын барынша қалай дамытуға болады? Үйренген тілді нақты өмірмен қалай байланыстырып, күнделікті тәжірибеде қолдануға болады? – деген сұрақтар білім алушылар үшін елеулі сын-қатер болып табылады.

5.1. Оқыту көзқарасын өзгерту, құзыреттілікке негізделген білім беруді маңызды ету

Жасанды интеллект пен білім берудің ұштасуы ауқымды әрі жекелендірілген оқытуды шындыққа айналдырады, ал дәстүрлі оқыту ұстанымдары «жасанды интеллект + білім беру» жағдайындағы білім алушыларға енді толық сәйкес келмейді. Тілді үйренудің мақсаты оны қолдану болғанымен, қытай тілі білімінің түпкі мақсаты тек тілді үйретумен шектелмейді, одан да маңыздысы – білім алушылардың дағдыларын, қабілеттерін және жалпы құзыреттілігін дамыту.

Адамзат ақылды дәуірдің сын-қатерлеріне лайықты жауап беру үшін дүниені тану мен түсінудегі өз «өлшемін» айқын әрі саналы түрде айқындап алуы қажет [15, 76]. Сондықтан қытай тілі білімін берушілер бұрынғы оқыту тұжырымдамаларының негізінде жаңа өзгерістерге сай келетін педагогикалық идеяларды енгізуі тиіс. Деректер мен алгоритмдердің қосарланған қаупі адам болмысына үстемдік жүргізіп, оны қанауға ұмтылуы мүмкін, алайда технология – адам жасаған дүние. Осы себепті оқытушылар сабақ барысында білім алушылардың цифрлық сауаттылығын дамытуға ерекше мән беруі керек. Бұл жоғары деңгейдегі ақпараттық технологиялық сауаттылықты, ақпараттық этика мен адалдықты қамтиды және білім алушыларды ақпараттық дәуір талаптарына сай цифрлық азамат ретінде қалыптастыруды көздейді, осылайша олар өз құзыреттілігі арқылы деректердің «темір құрсауынан» құтыла алады.

Мысалы, оқытушы «адалдық» тақырыбына қатысты сөздер мен мәселелерді түсіндірген кезде, цифрлық ресурстарды пайдалануда ең алдымен дереккөз бен авторын нақты көрсетуі тиіс; екіншіден, ақпараттық этика мен адалдыққа сәйкес келетін және сәйкес келмейтін мысалдарды енгізу арқылы студенттердің «адалдық» ұғымын сезініп, терең түсінуіне мүмкіндік береді; соңында оқытушы студенттермен бірге ақпараттандырылған дәуірдегі «адалдықтың» жаңа мазмұнын талқылай алады.

5.2. Оқыту стратегияларын өзгерту, оқу ресурстарын теңгерімді түрде үйлестіру

Оқу ресурстары сабақ үдерісінде көмекші құрал ретінде оқытуды жетілдіруге және мазмұнын байытуға ықпал етеді. Алайда әртүрлі оқу ресурстарының атқаратын қызметі әрқилы, сонымен қатар әр елден келген, білім беру аясы, курс түрі мен оқу стилі әртүрлі білім алушылар үшін бұл ресурстарды пайдалану деңгейі де бірдей болмайды. Сондықтан оқытушылар әртүрлі оқу ресурстарын теңгерімді түрде үйлестіре қолдануы тиіс: ресурстардың «санын» қуу емес, олардың «сапасына» мән беру маңызды.

Сонымен бірге оқу ресурстарын пайдалану білім алушылардың оқу мақсаттары мен оқытушының оқыту мақсаттарына негізделуі керек. Әртүрлі оқу ресурстарын оқыту әдістері мен іс-әрекеттерімен үйлестіре отырып, оқытушы сабақ мазмұнын оңтайландыра алады, ал білім алушылардың оқу қызығушылығы арта түседі. Төмен жас ерекшелігіндегі қытай тілін үйренушілер үшін назарды шоғырландыру уақыты қысқа болғандықтан, оқытушы әртүрлі оқу ресурстарын алмастырып қолдана алады: аудио, видео, суреттер, оқыту ойындары және басқа да тәсілдер арқылы оқушылардың назарын аудару тиімді.

Мысалы, «өзін таныстыру» тақырыбын түсіндіру кезінде оқытушы кейбір AI құралдарындағы кейіпкерлерді модельдеу мүмкіндіктерін пайдаланып, студенттер қызығатын мультфильм кейіпкерлерін таңдап, өзін таныстыруға арналған диалогтарды өзі құрастыра алады. Бұл студенттердің «AI кейіпкерімен» бірге диалогқа түсуіне

мүмкіндік беріп қана қоймай, олардың оқу қызығушылығын арттырып, өз ойын білдіруге деген ынтасын да оятады.

5.3. Моральдық тәрбиені маңызды ету, этикалық сананы қалыптастыру

Машиналар мен үлкен деректер адамның өміріне сөзсіз ықпал етеді, әсіресе цифрлық этикадағы моральдық сенімнің әлсіреуі және тұлғааралық қарым-қатынас этикасының шектеулі көрініс табуы айқын сезіледі. Қытай тілі сабағы оқытушы мен студенттің ынтымақтастығына негізделген, ал оның мақсаты – шектеулі уақыт ішінде студенттердің тілді барынша тиімді қолдануына және белсенді түрде сөйлеуіне мүмкіндік беру. Сондықтан қытай тілін үйрену барысында тұлғааралық қарым-қатынастың маңызы ерекше.

Осыған байланысты оқытушылар студенттерге деген гуманистік қамқорлықты күшейтіп, білім алушыларды топтастарымен немесе оқытушымен қарым-қатынас жасауға көбірек тартуы қажет. Грамматика, фонетика сияқты механикалық түрде есте сақтауды және жаттығуды талап ететін білім түрлерінде әртүрлі ресурстар мен құралдарды қолдануға болады. Ал ауызша сөйлеу, жазба жұмыстары сияқты тілдік өнім шығаруға бағытталған іс-әрекеттерде шынайы өмірдегі қарым-қатынасқа басымдық беру маңызды.

Цифрлар мен алгоритмдер белгілі бір «сиқырға» ие болғанымен, оларды адам игере алады. Сондықтан оқытушылар цифрлық этикаға қатысты білімді күнделікті оқу іс-әрекеттеріне кіріктіріп, студенттердің дұрыс этикалық ұстанымдар мен эмоциялық түсініктерді сезінуіне және оларды күнделікті өмірде қолдануына жағдай жасауы тиіс.

Мысалы, сабақты ұйымдастыру кезеңінде, қытай тілін үйренушілердің жас ерекшелігіне қарамастан, оқытушылар топтық жұмыс пен сыныптық талқылауларды көбейтуі қажет. Сонымен қатар топтардың ерекшеліктеріне қарай уақытты орынды бөліп, сабақ мазмұнына сәйкес жекелендірілген топтық тапсырмалар беруі керек. Бұл студент пен студент, оқытушы мен студент арасындағы бетпе-бет қарым-қатынас уақытын арттырып, студенттердің тілдік өнімін және оның сапасын жақсартады, нәтижесінде білім алушылар өз ойларын оқытушымен және сыныптастарымен белсенді түрде бөлісуге ынталанады.

5.4. Кері байланыс пен бағалауға мән беру, оқыту үдерісін сандық тұрғыда өлшеу

Қытай тілі сабағы – күрделі әрі ұзақ мерзімді үдеріс, ал студенттердің оқу барысындағы көрсеткіштері әр кезеңде өзгеріп отырады. Білім алушылардың оқу үдерісін ұсақ кезеңдерге бөліп, алгоритмдердің қолдауымен олардың оқу нәтижелерін, оқу барысын және оқу қабілеттерін сандық көрсеткіштер арқылы өлшеу оқытушыға нақты әрі жедел кері байланыс алуға мүмкіндік береді. Соның негізінде оқытушы өз оқыту әрекеттері мен сабақтағы іс-шараларды уақытында түзетіп, жетілдіре алады.

«Бір оқушы – бір оқытушы» қағидатына негізделген жекелендірілген оқыту студентке айқын әрі ерекшеленген қолдау көрсете алғанымен, білім алушыға бәрібір оқытушы сияқты «тірі бағыттаушы» қажет. Сонымен қатар оқытушы өз студенттерін толық түсінген жағдайда ғана оқыту жоспарын мақсатты түрде жетілдіріп, оқыту мақсаттарын нақты айқындай алады.

Ақырында, аудиториядағы сабақ – бүкіл оқыту үдерісіндегі ең маңызды буын. Сондықтан сабақтың мақсаттары студенттердің ұзақ мерзімді дамуын да ескеруі тиіс,

яғни олардың болашақтағы еңбек жолына және сапалы өміріне дайындық жасауға бағытталуы қажет. Оқыту үдерісін және білім алушылардың оқу барысында қалыптасатын әртүрлі қабілеттерін сандық түрде өлшеу оқытушыға студенттердің нақты деңгейін әлдеқайда дәл анықтауға мүмкіндік береді.

Мысалы, оқытушы семестр басталар алдында әр студентке «бір студент – бір оқу портфолиосын» жасап, олардың тыңдау, сөйлеу, оқу және жазу дағдыларын сандық көрсеткіштермен белгілей алады. Кейін әр қытай тілі сабағынан соң студент пен оқытушы бірлесе отырып, сабақтағы өз көрсеткіштерін бағалайды. Оқытушы әр сабақтағы нәтижелерге сүйене отырып оқыту жоспарын түзетіп, интернет пен үлкен деректер мүмкіндіктерін пайдалану арқылы студенттердің тілдік жетістіктері мен тілдік қабілеттерін талдайды. Соның негізінде әр студентке сәйкес келетін оқу және даму стратегиясы жасалады.

6. Қорытынды

Қазіргі кезең – жасанды интеллект саласындағы стратегиялық жоспарларын күшейтіп, оның игілігін көруге және зияткерлік дәуірге жетекшілік етуге арналған маңызды тарихи мүмкіндік уақыты [16, 87]. Жасанды интеллектті қытай тілі оқыту саласында қолдану белгілі бір деңгейде бұл білім беру бағытына жаңа серпін беріп, дәстүрлі оқыту үлгілері мен ұстанымдарын өзгертті. Алайда осы маңызды өзгеріс қытай тілі сабақтарының өткізілуіне бірқатар әлеуетті қауіп-қатерлерді де ала келді, бұл жағдай қытай тілі оқытушыларына да, қытай тілін үйренушілерге де әсер етіп, олардың болашақтағы дамуына жаңа сын-тегеуріндер қойды.

Осы мақалада аталған ахуалдағы жаңа өзгерістер макродеңгейде жалпы сипатта талданып, сонымен қатар қалыптасқан өзгерістер аясында қытай тілі сабағының тиімділігін арттыруға бағытталған стратегиялар ұсынылды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сюнь-цзы. Чжэнмин пянь («Атауларды дұрыс қолдану тарауы») // Сюнь-цзы цзице / көне қытай тілінен түсіндірмелерімен. – Бейжің : Чжунхуа шуцзюй, 1988. – 22-тарау. – 546 б.
2. Сун Цинсян. Жасанды интеллект негіздері. – Бейжің: Ғылым баспасы, 2010.
3. Цзя Кай. Жасанды интеллекттің ұғымы, ерекшеліктері және даму даму үрдістерін зерттеу // Қазіргі ақпараттық технологиялар. – 2017. – Т. 1, № 5. – Б. 12–16.
4. Фэн Жуй, Сун Цзяцзин, Сун Фацинь. Білім беруде жасанды интеллектіні қолданудың этикалық тәуекелдері және ұтымды таңдау // Қашықтан білім беру журналы. – 2020. – Т. 38, № 3. – Б. 47–54. DOI: 10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2020.03.005.
5. Чжан Лу. Тиімді оқытудың критерийлері туралы // Білім беру теориясы мен практикасы. – 2000. – № 11. – Б. 37–40.
6. Сун Цюцянь. Тиімді оқытудың тұжырымдамасы және оны жүзеге асыру стратегиялары. – Ханчжоу: Чжэцзян университеті баспасы, 2007.
7. Чэнь Линлин. Оқыту тиімділігінің үш өлшемді талдауы: оқу нәтижесі, оқыту тиімділігі және оқыту пайдасы // Білім беру зерттеулері. – 2019.
8. Сун Фанмао. Аудиториялық оқыту тиімділігінің мазмұны мен бағалау мәселелерін зерттеу // Білім беру ғылымдарын зерттеу. – 2022.

9. Ван Лэ. «Жасанды интеллект + білім беру» жағдайындағы шетелдіктерге қытай тілін оқытуды талдау [J]. Улин академиялық журналы, 2020, 45(4): 136–142.
10. У Юнхэ, Лю Бовэнь, Ма Сяолин. «Жасанды интеллект + білім беру» экожүйесін құру [J]. Қашықтан білім беру журналы, 2017, 35(5): 27–39.
11. Коменский. Ұлы дидактика [М]. Фу Жэньгань, ауд. Бейжің: Білім беру ғылымы баспасы, 1999, 117 б.
12. Лю Юйпин, Оу Чжиган. Локализация, көптүрлілік және теңгерімділік: жасанды интеллекттің халықаралық қытай тілі біліміндегі қолданылуын талдау [J]. Ұлттық білім беруді зерттеу, 2022, 33(1): 162–169.
13. Адлер. Төмендік сезімі және оны еңсеру [М]. Бейжің: Қытай халық университеті баспасы, 2013.
14. Чжан Сяоцзин, Дин Минъюй. Жасанды интеллект дәуіріндегі моральдық тәрбие: мүмкіндіктер, сын-қатерлер және стратегиялар [J]. Куньмин технологиялық университетінің журналы (әлеуметтік ғылымдар басылымы), 2023, 23(2): 119–126.
15. Сян Сяньмин. Жасанды интеллект дәуірінде «адамды қалай тәрбиелеуші болуға болады?» [J]. Қытай білім беру журналы, 2019(3): 76–80.
16. Тан Теню. Жасанды интеллекттің тарихы, қазіргі жағдайы және болашағы [J]. Ақылды Қытай, 2019(Z1): 87–91.

UDC 81'0;373.1.02

Tolkyn Omar Yerlankyzy
1st year Master's student
Specialty: Foreign language: Two foreign languages (EN)
SDU University
(Almaty, Kazakhstan)

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL

Annotation. *This article examines the impact of Project-Based Learning (PBL) on the development of students' language skills and learning autonomy in English as a foreign language classes. Modern educational systems are increasingly emphasizing personality-oriented approaches that encourage active participation, critical thinking, collaboration, and independent learning. Project-based learning has proven to be one of the most effective methods for achieving these goals.*

Keywords: *project-based learning, communicative competence, English language teaching, personality-oriented approach, critical thinking.*

Омар Толкын Ерланкызы
магистрант 1 курса
Специальность: Иностранный язык: Два иностранных языка (EN)
Университет СДУ
(Алматы, Казахстан)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье исследуется влияние проектного обучения (Project-Based Learning, PBL) на развитие языковых навыков и учебной автономии студентов в классах английского как иностранного. Современные образовательные системы всё больше делают акцент на личностно-ориентированных подходах, поощряющих активное участие, критическое мышление, сотрудничество и самостоятельное обучение. Проектное обучение зарекомендовало себя как одна из наиболее эффективных методик для достижения этих целей.

Ключевые слова: проектное обучение, коммуникативная компетенция, преподавание английского языка, личностно-ориентированный подход, критическое мышление.

The relevance of this research is determined by the increasing need to develop students' communicative competence, critical thinking, creativity, collaboration, and independent learning skills. Traditional approaches to foreign language instruction may not always provide sufficient opportunities for students to use English in authentic communicative situations.

Project-based learning, in contrast, enables learners to participate actively in the educational process and apply the target language to solve specific problems and complete meaningful tasks.

The aim of the research is to examine the potential of project-based activity as a pedagogical means of enhancing the effectiveness of English language teaching in secondary school.

The objectives of the research are:

- to examine the theoretical foundations of project-based learning in foreign language education;
- to identify the pedagogical conditions necessary for the effective implementation of project activities in English lessons;
- to analyze the influence of project-based learning on students' language and communicative competence;
- to develop and implement a set of project-based tasks for English language lessons;
- to evaluate the effectiveness of project activities in comparison with conventional teaching approaches.

The research hypothesis is that the systematic implementation of project-based activities in English language teaching will contribute to improved learning outcomes, increased student motivation, greater communicative competence, and the development of students' ability to work independently and collaboratively.

The theoretical significance of the research lies in the systematization and analysis of contemporary approaches to the use of project-based learning in foreign language education. The practical significance consists in developing methodological recommendations and project-based tasks that can be used by English language teachers in secondary schools.

Project Activity as a Means of Improving the Effectiveness of English Language Teaching means studying how project-based activities can make learning and teaching English more effective [1].

For example, students can work on projects such as:

- creating a presentation about environmental problems;
- making a video or podcast in English;
- researching a cultural topic;
- preparing a poster or school newspaper;
- creating a business plan;
- conducting interviews and presenting the results.

The main idea is that students use English in a practical and meaningful way, rather than only doing grammar and vocabulary exercises.

You can focus on how project activities improve [2]:

- speaking skills;
- vocabulary;
- grammar;
- writing and reading skills;
- communication skills;
- motivation and interest in learning English;

- creativity and independent learning;
- teamwork and problem-solving skills.

For example, instead of simply studying the topic "Environment", students could work on a project called "How Can We Make Our School More Environmentally Friendly?" They would research the topic, discuss ideas in English, prepare a presentation, and present their results to the class. So, in simple words: The topic is about using projects to help students learn English better and become more motivated, independent, and confident in using the language.

Project-based activity is considered one of the effective pedagogical approaches to improving the quality of English language teaching in secondary school. The integration of project-based learning into the educational process creates opportunities for students to apply linguistic knowledge and communication skills in meaningful and practically oriented contexts [3].

Thus, project-based activity can be regarded not merely as an additional teaching technique but as a comprehensive pedagogical approach that promotes students' active participation, practical use of English, and development of key competencies required in modern education. The teacher and the students are the main figures in the educational process, we are in the process of constant communication, the exchange of emotions, actions and thoughts. My work is not limited only to scheduled classes, fulfilling all program norms and requirements. It is much broader: we simply do not serve our study time, but live it together with students, combining the rational and creative in preparing for classes.

The learning process can be carried out in a wide variety of ways, depending on the means used, the conditions under which a particular activity is carried out, and the specific environment in which it is carried out. The effectiveness of the learning process primarily depends on the organization of students' activities [4]. Therefore, the teacher strives to activate this activity in a wide variety of ways, and therefore, along with the concept of "teaching methods", we also use the concept of "teaching methods".

Teaching methods can be determined by the specifics of the learning system: in problem-based learning, it is the formulation of problematic situations, in explanatory and illustrative learning, it is the detailed planning of students' actions to achieve specific goals, etc.

Comparison criteria	Traditional education (Teacher-Centered)	Project activity (Student-Centered)	The effect on the technique
The role of the teacher	The main source of knowledge, the lecturer, the controller.	Facilitator, mentor, coordinator, resource.	Reducing the psychological barrier among students.
Student's position	Passive listener, task performer.	Active researcher, product creator.	The growth of autonomy and intrinsic motivation.
The nature of the tasks	Artificial exercises (fill in the gaps, open the brackets).	Authentic, vital and problematic tasks.	Development of fluency of speech and situational use of language.

Interaction	Mostly frontal (Teacher → Class).	Group, team collaboration (Peer-to- peer).	Developing soft skills and overcoming the language barrier.
Evaluation of results	Summative (tests, dictation, exams).	Formative and criteria- based (evaluation of the process and product).	Reducing the fear of making mistakes, focusing on progress.

Table 1. Comparative analysis: Traditional learning vs. Project activities in EFL/ESL

Project activities in EFL/ESL This table clearly demonstrates the structural changes that project activities make to improve the overall effectiveness of English lessons.

It is safe to say that at present, the project method has not only not lost its relevance, but has become quite popular among the adult student audience, since its application allows you to get a product, when working on which the educational organization (teacher) ceases to be the only source of information. At the same time, we must not forget that the primary goal of education is currently the formation of students' learning skills. Project activities make it possible to fully implement this requirement.

For me, as an English teacher, the main goal is to train future specialists in professional English. Teaching students research methods, search and selection of necessary foreign language information, structuring and modeling of its content becomes a priority and important.

The project method can be used to teach English as part of a program on almost any topic. But it seems to me important and necessary to use project technology when studying professional topics. At the same time, the selected material for the creation of the project has practical, theoretical and cognitive significance.

The proposed article will present the experience of using the project method in learning English in a professional educational organization, where the main purpose of learning is a professional orientation in learning a foreign language.

The study discusses how PBL contributes to the improvement of four basic language skills: speaking, listening, reading and writing. In addition, the role of project-based learning in the development of learning autonomy is analyzed by encouraging students to take responsibility for their own learning process. The article also discusses the theoretical foundations of PBL, its implementation in language classes, advantages, difficulties and practical significance for teachers and students. The results of previous research show that project-based learning creates a meaningful learning environment that increases students' motivation, communication skills, creativity, and problem-solving skills. In conclusion, it is concluded that the integration of project-based learning into English teaching can significantly improve students' language competence and their ability to learn independently.

The new work on the project is carried out during extracurricular hours and represents the selection and structuring of linguistic information within the framework of the project research topic. In most cases, the final product is a presentation on the chosen topic. When making it, several criteria must be met. The work is presented in one format, each slide should have its own title and describe the visual representation (drawing, diagram). The text presented on the slide should be adapted and readable. The important thing is the choice of font, the

ability to highlight the main thing. It is not recommended to use animation effects. Since the subject of the project work involves the study of the regional component, the search (research) component should be traced in the work.

For an objective assessment of the project work, criteria for its evaluation are developed, including compliance with the stated technical requirements, the depth of research, the conformity of the proposed material with the chosen topic, the use of clarity and the correspondence of the text material to it.

Project technology cannot fully contribute to perfect English proficiency in professional activities, but it is a real opportunity to use previously acquired knowledge and expand your own vocabulary of professional vocabulary.

REFERENCES:

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39–43.
2. Fried-Booth, D. (2002). Project Work. Oxford: Oxford University Press.
3. Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. California: Autodesk Foundation.
4. Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), Project-Based Second and Foreign Language Education. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Кукумбаева Дина Героевна
ассистент профессора кафедры «Английская Филология»
Yessenov University
(Актау, Қазақстан)

СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, КАЗАХСКОМ И КАРАКАЛПАКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье впервые проводится сопоставительный анализ средств выражения эвиденциальности в трех генетически разнотипных языках: английском (аналитический), казахском и каракалпакском (агглютинативные, кыпчакская группа). Выявлены типологические сходства и различия в выражении прямой и косвенной засвидетельствованности.

Ключевые слова: сравнительная типология, эвиденциальность, казахский язык, каракалпакский язык, английский язык, модальность, пересказывательность.

Введение. Актуальность исследования обусловлена переходом казахского и каракалпакского языков на латинскую графику и необходимостью унификации передачи эвиденциальных маркеров. В условиях трилингвизма (казахский / каракалпакский / английский) категория эвиденциальности становится источником межъязыковой интерференции.

Каракалпакский язык, как отмечает Институт языка и литературы им. Н. Давкараева, генетически относится к кыпчакско-ногайской подгруппе и максимально близок к казахскому, что делает их сравнение наиболее репрезентативным. При этом английский язык, не имеющий грамматикализованной эвиденциальности, выражает ее лексико-синтаксически. [1]

Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, категория эвиденциальности, несмотря на детальную изученность в англоязычной типологии в работах A.Y. Aikhenvald, W. Chafe, является одной из наименее изученных в кыпчакской группе тюркских языков. Если для казахского языка имеются отдельные работы Л.К. Жаналиной по категории модальности, то в каракалпакском языке, как отмечает ведущий центр каракалпакской лингвистики - Институт языка и литературы им. Н. Давкараева при Каракалпакском отделении АН РУз, эвиденциальность до сих пор рассматривается в составе наклонений, а не как самостоятельная грамматическая категория. [3, 7, 5, 1]

Во-вторых, особую актуальность тема приобретает в контексте проводимых орфографических реформ. Переход Республики Казахстан на латинскую графику по реформе 2021 года (с диакритиками Ä, Ü, Ŋ, Q) и принятие в Республике Каракалпакстан в 2016 году нового латинизированного алфавита (Ä, Ü, Ŋ, Sh, Ch) привел к возникновению графической интерференции. Один и тот же эвиденциальный маркер -мыс / -миш получил разное графическое оформление: каз. `mys/mis` vs карак. `mis/miŝ`, что создает

трудности для унификации учебных пособий в условиях общего культурного пространства.

В-третьих, в условиях государственного трилингвизма в Казахстане (казахский - русский - английский) и билингвизма в Каракалпакстане (каракалпакский - узбекский / русский) с активным изучением английского языка, эвиденциальность становится зоной устойчивой межъязыковой интерференции. Англоговорящие студенты используют лексические маркеры 'reportedly, allegedly', тогда как носители казахского и каракалпакского переносят в английский язык кальку с частицы -мыс: _"He is rich-mys"_, что требует лингводидактического описания.

Объект исследования: категория эвиденциальности в разносистемных языках.

Предмет исследования: языковые средства выражения прямой, интерференциальной и репортативной эвиденциальности в английском, казахском и каракалпакском языках.

Цель: – выявить и систематизировать типологические модели выражения эвиденциальности в трех языках и определить причины графической интерференции при латинизации.

Задачи:

1. Уточнить типологический статус эвиденциальности на материале трех языков.
2. Составить инвентарь грамматических (для казахского и каракалпакского) и лексико-синтаксических (для английского) маркеров.
3. Провести сопоставительный анализ на морфологическом и графическом уровнях.
4. Выявить зоны интерференции для методики преподавания.

Научная новизна: Впервые проводится трехязычное сопоставление эвиденциальности, где каракалпакский язык вводится в типологическую парадигму наравне с казахским и английским. Впервые рассматривается влияние двух разных латинизаций (2021 и 2016 гг.) на оформление эвиденциальных частиц.

Методы исследования: описательный, сопоставительно-типологический, компонентный анализ, метод сплошной выборки из художественных и публицистических текстов (по 100 контекстов на каждый язык).

Теоретическая база: труды В.А. Плунгяна о грамматической семантике, типология эвиденциальности А.У. Aikhenvald, теория иноязычного образования С.С. Кунанбаевой. [2, 3, 4]

Практическая значимость: результаты могут быть использованы в курсах по сопоставительной типологии, теории перевода и при составлении трехязычных словарей эвиденциальных маркеров.

1. Понятие эвиденциальности в типологии.

Под эвиденциальностью мы, вслед за В.А. Плунгяном, понимаем указание на источник информации. [2]

Типологически выделяются:

- **Прямая эвиденциальность** (direct) - говорящий сам видел/слышал
- **Косвенная эвиденциальность** (indirect) - инферентив (умозаключение) и репортатив (пересказывательность, hearsay)

2. Средства выражения: сопоставительная таблица

Тип эвиденциальности	Английский язык	Казахский язык	Каракалпакский язык
1. Прямая (Direct)	I saw, I heard, obviously	-ғаным өз көзіммен көрдім, -ыпты (прямой перфект)	-ғаным өз көзім менен көрдим
2. Инферентив (Inferential) - вывод	must have, seems, apparently, evidently He must have left.	-ау, -ғой, -ды-ау, екен, -ған болар Кетіп қалыпты-ау	-аў, -ғо, екен, -ған болар Кетип қалыпты-аў
Репортатив (Reportative) - пересказ, hearsay	they say, it is said that, reportedly, allegedly, - mis/-miş заимств. He is said to be...	-мыс, -міс, -пты, -ған деседі, дейді Ол бай екен-міс, Келді-міс	-мыс, -миш, -пты, деседи, дейди Ол бай екен-миш, Келди-миш
4. Презумптив	I guess, probably	-ар, -мақ, шығар	-ар, -мақ, шығар

3. Результаты сопоставления

1) В **английском языке** эвиденциальность не грамматикализована. Это лексические маркеры: модальные глаголы `must, may`, наречия `apparently, reportedly, allegedly, supposedly`, вводные конструкции `I hear, they say, it seems`. Это характерно для аналитического строя.[3]

2) В **казахском и каракалпакском** - это синтетическая система:

- Частица -мыс / -миш — главный маркер репортатива. В обоих языках полностью совпадает, что доказывает их генетическую близость. Отличается только орфография в латинице:

- Каз. лат. 2021: `mys / mis` — с диакритикой `i`

- Карак. лат. 2016: `mis / miş` — `Á` vs `Ă`

- Форма на -ыпты / -пты - перфект с эвиденциальным значением: `Айтыпты / Аутурту`. В каракалпакском - `Айтыпты`.

- Екен / Eken — маркер инференциальной эвиденциальности, восходит к общей кыпчакской форме.

- Частица -ау / -аў — эмоционально-эвиденциальная.

Пример триады:

✓ Англ.: `Apparently, he has left.`

✓ Каз. (кир.): `Ол кетіп қалыпты-ау.`

✓ Каз. (лат. 2021): `Оl ketip qalypty-au.`

✓ Карак. (лат. 2016): `Оl ketip qalypty-aў.`

Как видим, при латинизации возникает графическая интерференция: англ. `au` читается как [ə:], а каз. `au` как [ay].

Заключение

Проведенное сопоставительно-типологическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Типологический статус. Подтверждена гипотеза о принципиальном типологическом различии: английский язык относится к языкам с

неграмматикализованной, лексико-синтаксической эвиденциальностью, где значение источника информации выражается через модальные глаголы (*must have*), эвиденциальные наречия (*apparently, reportedly, allegedly, supposedly*) и перформативные формулы (*they say, I hear*). Казахский и каракалпакский языки, напротив, относятся к языкам с **грамматикализованной синтетической** эвиденциальностью, где эвиденциальное значение входит в глагольную парадигму.

2. Казахский и каракалпакский демонстрируют полную типологическую изоморфность в системе эвиденциальности, расходясь лишь на уровне орфографической реализации в латинице, что связано с разными реформами: 2021 г. в РК (Ä, Ü, Ŋ) и 2016 г. в Каракалпакстане (ʼÄ, ʼÜ, ʼŊ).

3. Лингводидактический вывод. Для преподавания английского языка студентам-носителям казахского/каракалпакского языков необходимо ввести специальный модуль по эвиденциальности, разграничивающий:

а) грамматическое *He is said to be...* = Ол бай деседі и

б) лексическое *reportedly/allegedly*, не имеющее прямых аналогов в тюркских языках.

Выявленная интерференция требует учета в методике преподавания английского языка казахоязычным студентам в условиях трилингвизма.

Таким образом, эвиденциальность выступает как яркий типологический маркер, разграничивающий аналитический и агглютинативный строй, и в то же время как доказательство теснейшего родства казахского и каракалпакского языков, сохраняющегося несмотря на разные орфографические реформы. Перспективой исследования является создание трехязычного корпуса эвиденциальных маркеров с учетом новой латиницы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Каракалпак тили. / Институт языка и литературы им. Н. Давкараева. – Нүкіс: Каракалпакстан, 2020.
2. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: РГГУ, 2011. – 672 с.
3. Aikhenvald A.Y. Evidentiality. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 452 p.
4. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 344 с.
5. Жаналина Л.К. Сопоставительная типология казахского и английского языков. – Алматы: КазУМОиМЯ, 2018.
6. Утешова З.Х. Comparative Study of Types of Nouns in English and Karakalpak Languages // Eurasian Journal. – Berdakh KSU, 2023.
7. Chafe W., Nichols J. Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology. – Norwood: Ablex, 1986.

SECTION: PHILOSOPHY

УДК 1(477)"17"

Сук Олена Євгеніївна, Ярмач Тетяна Василівна
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
(Харків, Україна)

**ФІЛОСОФСЬКО-БОГОСЛОВСЬКИЙ ДИСКУРС УРАЇНСЬКОГО БАРОКО:
ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ОНТОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ТЕОДИЦЕЇ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ**

Анотація. У статті досліджується філософсько-богословський спадок Григорія Сковороди в контексті духовно-інтелектуальної традиції українського православного бароко. Проаналізовано специфіку українського барокового мислення, його відмінності від західноєвропейських раціоналістичних концепцій, а також роль Києво-Могилянської академії у формуванні тогочасного дискурсу. Особливу увагу приділено проблематиці теодицеї в концепціях «двох натур», «трьох світів», кардіоцентризму та «сродної праці». Доведено, що Сковорода трансформував класичну теодицею з юридично-схоластичної у сотеріологічно-екзистенційну площину.

Ключові слова: українське православне бароко, Григорій Сковорода, теодицея, кардіоцентризм, мікрокосм, двонатурність, сродна праця, Києво-Могилянська академія.

Tetyana Yarmak, Olena Suk
Kharkiv National Automobile and Highway University
(Kharkiv, Ukraine)

**PHILOSOPHICAL AND THEOLOGICAL DISCOURSE OF THE UKRAINIAN BAROCO: EXISTENTIAL-
ONTOLOGICAL VIBRATION OF THE THEODICY OF GRIGORY SKOVORODA**

Abstract. The article examines the philosophical and theological decline of Grigory Skovorod in the context of the spiritual and intellectual tradition of the Ukrainian Orthodox Baroque. The specificity of the Ukrainian Baroque art, its importance in relation to the emerging European rationalistic concepts, as well as the role of the Kiev-Mohyla Academy in the formation of the current discourse are analyzed. Particular attention is paid to the problems of theodicy in the concepts of "two natures", "three worlds", cardiocentrism and "native race". It is proved that Skovoroda transformed the classical theodicy from a legal-scholastic to a soteriological-existential plane.

Key words: Ukrainian Orthodox Baroque, Gregory Skovoroda, theodicy, cardiocentrism, microcosm, duality, akin to practice, Kiev-Mohyla Academy.

Феномен українського православного бароко XVII–XVIII століть постає як унікальний духовно-інтелектуальний синтез, що визрів на перетині східнохристиянської

патрістичної традиції (ісихазму, візантійського софіологізму) та західноєвропейських ренесансно-гуманістичних викликів. Ця доба характеризується формуванням особливої онтологічної моделі буття, в якій глибока метафізична напруга поєднувалася з шуканнями гармонії, а теоцентрична картина світу боронилася засобами високої філософської рефлексії. На відміну від західноєвропейської барокової культури, де домінувало відчуття деструкції буття та трагічного раціоналізму, український бароковий дискурс зберіг онтологічний оптимізм, осмислюючи складні соціально-політичні виклики епохи через призму сотеріології та теодицеї. Ключовою постаттю цього інтелектуального синтезу став Григорій Сковорода, філософська спадщина якого репрезентує вершину українського барокового христocентричного персоналізму.

Домінування барокового мислення характерне для тих країн, де панували феодальні тенденції та релігійні протиріччя (Італія, Іспанія, Англія, Західна Європа). Епоха бароко в Європі визрівала у відчутті глибокої драматичності буття. Це доба занепаду середньовічного цілісного космосу, коли людина опинилася між двома безоднями: величию Божого задуму та трагічною реальністю земного зла, марноти (*vanitas*) і смертності. У філософському вимірі це був перехід від теоцентризму до раціоналістичного скептицизму, що породжував метафізичну самотність особистості та руйнував онтологічну впевненість у доцільності світобудови [1].

В Україні осмислення історичної ситуації (експансія Османської імперії і натиск католицизму, війни за гетьманську владу) також відбувалося в категоріях барокової моделі світоустрою. Українське бароко розвивається з XVI по XVIII сторіччя, але особливо воно виявило себе у XVIII сторіччі, ставши золотим віком інтелектуальної та богословської думки. Якщо для європейського бароко цього періоду в цілому були характерні урочистість, піднесеність, декоративність, то для українського бароко до цього приєдналося використання традицій народної творчості та демократизація сюжетів, наближення їх до народу, що проявлялося у виникненні вертепу, козацьких літописів та специфічного «козацького бароко». У богословсько-метафізичному вимірі це позначалося на подоланні дуалістичного розриву між сакральним і профанним: Божественна Премудрість (Софія) розглядалася як іманентно присутня у всій повноті матеріального творіння.

На відміну від спрямованого «у височинь» європейського бароко з філософсько-етичними шуканнями Паскаля, Беме і Лейбніца, у бароковій культурі України виявилось внутрішнє напруження, яке дозволяло енергійними духовними зусиллями втримати на авансцені соціального життя теоцентричну картину світу. Ключову роль у цьому відіграли освітні осередки, насамперед Києво-Могилянська академія. Твори її діячів (Петра Могили, Йоасафа Кроковського, Феофана Прокоповича) адаптували аристотелівсько-схоластичний інструментарій для захисту східнохристиянської догматики. Завдяки діяльності могилянських мислителів український бароковий дискурс XVIII століття перетворився з академічної схоластики на живий екзистенційний пошук гармонії в умовах глибоких соціальних злапів, поступової втрати автономії Гетьманщини та розгубленості особистості перед новими історичними викликами.

Українська барокова свідомість не сприйняла ні «безбожного» світу, ні суєтної, імморальної людини-раціоналіста, в чийй душі не знаходилося місця для Бога.

Антропологія українського бароко залишалася глибоко христоцентричною: людина розглядалася як «мікрокосм», у якому відображений весь Божественний «макрокосм». І хоча українське бароко вважається явищем європейської культури, воно має свої особливості, що відрізняють його від загальноєвропейських барокових тенденцій [2]. Зазначена специфіка виявляється передусім у нерозірваній єдності філософських інтенцій із православним богослов'ям. Це виразно простежується у трансформації образотворчого мистецтва та іконопису того часу, де канонічна площинність поступається місцем бароковій психологізації та відображенню молитовного стану людини. У цьому контексті проблематика теодицеї – виправдання Бога перед лицем наявного у світі зла – посідає центральне місце у спадщині Григорія Сковороди.

Термін «теодицея» був введений в обіг німецьким філософом Г. Лейбніцем у 1710 році для позначення завдання примирити існування зла у світі з онтологічною благістю і всемогутністю Бога [3]. Слово «теодицея» має грецьке коріння і походить від двох слів – Бог (*Theos*) і справедливість (*dike*). Мова, таким чином, йде насамперед про божественну премудрість та відповідальність Бога за зло в світі. При цьому, розглядаючи проблему теодицеї, традиційно прийнято розглядати проблему зла як метафізичного, фізичного та морального. І якщо метафізичне зло полягає в недосконалості створеного світу та тлінності матерії, фізичне – в стражданні та хворобах, то моральне – в гріху.

У богословській думці українського бароко онтологія зла спиралася на традицію святих Отців (зокрема Василя Великого та Дионісія Ареопіта): зло позбавлене власної субстанційності (онтологічної природи) і є лише *privatio boni* – відсутністю, зменшенням або спотворенням Добра. Існування гріха і зла в світі і є тим ґносеологічним та етичним аргументом, який змушує сумніватися в бутті Бога і божественності влаштування цього світу. Зло – поняття моральне, воно міститься в тій волі, в тому екзистенційному виборі, в тому намірі і тому русі душі, які спотворюють встановлений Богом порядок речей і дій і віддаляють людей від Бога.

В українській бароковій метафізиці, зокрема у Сковородиновій «кардіоцентричній» філософії, відповідь на цей виклик шукали через розкриття «внутрішньої людини». Серце поставало як головний онтологічний та ґносеологічний осередок, де здійснюється вільний вибір між видимою, тлінною натурою та невидимим Божественним Світлом. Таким чином, теодицея українського православного бароко набула не юридично-схоластичного, а екзистенційно-сотеріологічного характеру: Бог виправдовується не абстрактними формулами, а духовним перетворенням самої людини та віднайденням нею «сродності» з Творцем. Для Григорія Сковороди виправдання Творця постає не як юридичний або логічний акт, а як онтологічний та етичний процес, де головною ланкою є Людина-Мікрокосм. При цьому для Сковороди зло не володіє самостійною субстанційністю; воно не створене Богом і не має власної онтологічної природи. Зло є позбавленням, відсутністю або викривленням добра. Філософ пов'язує цю богословську істину зі своїм ученням про дві натури (видиму і невидиму): «Весь світ складається з двох натур: одна видима, інша – невидима. Видима натура називається твар'ю, а невидима – Бог» [4]. Метафізика зла виникає там, де людина здійснює хибний онтологічний вибір: вона сприймає видиму природу (матерію, тінь, тлінність) за першопричину та абсолютну реальність. Помилка людини полягає в пристрасті до «тіні»,

яка сама по собі не є злом, але стає джерелом злочинів і страждань, коли заступає собою Джерело Буття – невидимого Бога. Таким чином, зло у Сковороди – це ілюзія, небуття, «темрява», що виникає від відвернутості від Світла [5].

Центральним нервом сковородинівської теодицеї є вчення про три світи: Макрокосм (величний Всесвіт), Мікрокосм (людина), Світ символів (Біблія). Сковорода переносить центр ваги теодицеї з Макрокосму у Мікрокосм. Творець не потребує «захисту» чи виправдання за бурі, катаклізми чи природну смертність матеріального світу. Справжня причина морального та соціального хаосу криється всередині самої людини. Людина носить у собі подвійність: «зовнішню» (глиняну, плотську) та «внутрішню» (духовну, Христову) людину. Зло – це стан дисгармонії, коли «зовнішня людина» панує над «внутрішньою». Боговиправдання відбувається тоді, коли людина здійснює девіз «Пізнай самого себе». Входячи у власне «серце», людина відкриває в собі присутність Бога. У цьому боголюдському акті самопізнання зникає будь-яке нарікання на Творця, адже людина усвідомлює: Бог дарував їй усе необхідне для повноти та щастя, розмістивши це не в зовнішніх багатствах, а у внутрішньому світі [6].

У бароковій концепції Сковороди богослов'я невіддільне від етики та телеології людського існування. Найвищим практичним вираженням його теодицеї стає теорія «сродної праці». Соціальне зло (війни, заздрість, духовний занепад) виникає через «несродність», коли людина береться за справу, до якої не призначена Богом. Захищаючи доцільність і благодатність влаштування Всесвіту, Сковорода формулює свій знаменитий богословський афоризм: «Подяка блаженному Богові за те, що зробив потрібне неважким, а важке – непотрібним». Божественна справедливість проявляється в тому, що шлях до щастя відкритий кожній людині однаковою мірою через реалізацію її унікального Божого дару. Страждання «несродності» є не покаранням від Бога, а природним лікувальним результатом відхилення людини від свого божественного призначення.

Узагальнюючи проаналізований матеріал, варто підкреслити, що філософсько-богословська спадщина Григорія Сковороди репрезентує собою найвищий синтез православного ісихастсько-патрістичного вчення та вітчизняного барокового гуманізму. Завдяки концептуалізації ідей дуалізму натур, трьох світів та «сродної праці», Сковороді вдалося здійснити фундаментальний поворот у трактуванні проблеми теодицеї – від раціоналістично-юридичного виправдання Творця до антропологічного тлумачення внутрішнього світу людини. У контексті барокової традиції мислитель сформував цілісну метафізику надії, де зло позбавлене онтологічного статусу, а Божественна Премудрість (Софія) проявляється через гармонізацію мікрокосму. Відтак, теодицея українського бароко у сковородинівському вимірі постає не абстрактною теорією, а практичним шляхом сотеріологічного подолання світової дисгармонії через пізнання Бога у власному серці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Наша Сковородіана: Збірка наукових праць, Х.: 2015, 230 с.
2. Нетудихаткін І.А. Григорій Сковорода та трохим Шангірей (чернець Товія) // Сторінки історії: Збірн. наукових праць, № 62, 2026, с. 103-162

3. Лейбниц Г.Опыты теодицеи//Соч. В 4 т.- М.: Мысль, 1989, Т.4. – 349 с.
4. Сковорода, Г. 2011. Повна академічна збірка творів / За ред. проф. Л. Ушкалова. Харків-Едмонтон-Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій.
5. Григорій Сковорода в спогадах учасників і народних легенд // Упоряд. Н. І. Міцай; передм.,пер. рос. текстів і комент. М. Дудка. 2021. Харків: Майдан. С. 12
6. Валеева Г.В. Аксиология как система в учении о теодицее Н.О. Лосского/ Известия Тульского государственного университета, Гуман. Науки. Вып.2/2012

SECTION: SOCIOLOGICAL SCIENCES**Oğuz Burak Gürbüz****Кыргызско-Турецкого университета «Манас» (КТУМ)****(Бишкек, Кыргызстан)****YAŞAM SEYRİNDE AİLE, TOPLULUK VE MİLLETİN İŞLEVİ VE GELECEĞİ**

Bu çalışma, bireyin yaşam seyrinde karşılaştığı temel sosyal yapıların aile, topluluk ve milletin işlevlerini ve geçirdikleri dönüşümleri sosyolojik bir perspektifle ele almaktadır. Yaşam seyri, bireyin yalnızca biyolojik evrelerden değil, toplumsal olarak şekillenen bir süreçten geçtiği anlayışıyla değerlendirilmiştir. İlk olarak çocukluk, yaşlanma ve ölüm gibi evrelerin toplumsal inşa biçimleri ele alınmış; ardından bireyin topluma katılımında belirleyici rol oynayan sosyalleşme süreçlerine odaklanılmıştır. Aile, bireyin temel değerleri öğrendiği ve kimliğini geliştirdiği birincil sosyalleşme alanı olarak ele alınmış; modernleşme sürecinde biçimsel değişim geçirse de işlevini sürdürdüğü vurgulanmıştır. Topluluklar, bireyin ikincil sosyalleşmesini sağlayan yapılar olarak cemaat-cemiyet ayrımı ve dijitalleşme bağlamında incelenmiştir. Sosyalleşmenin aynı zamanda dışlayıcı yönleri olduğu ve ötekileştirmenin bu süreçte yeniden üretilebildiği belirtilmiştir. Millet kavramı ise Benedict Anderson'un "hayali cemaat" yaklaşımıyla değerlendirilmiş; ulusal kimlik ve aidiyetin semboller, anlatılar ve medya aracılığıyla kurulduğu vurgulanmıştır. Dijitalleşmeyle birlikte topluluk biçimlerinin ve mekân algısının dönüşmesi, toplumsal yapının çok katmanlı bir hâl aldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam seyri, aile, cemaat, sosyalleşme, millet

Abstract. This study examines, from a sociological perspective, the functions and transformations of the fundamental social structures that individuals encounter throughout the course of life – namely, family, community, and nation. The life course is addressed not merely as a sequence of biological stages, but as a socially constructed process. The study first explores how stages such as childhood, aging, and death are socially shaped, and then focuses on the processes of socialization that play a decisive role in integrating individuals into society. The family is analyzed as the primary site of socialization where individuals acquire core values and develop their identity; despite structural changes brought by modernization, it continues to fulfill this function. Communities are considered secondary socialization spaces and are examined in the context of the community–society distinction and digital transformation. It is emphasized that socialization also has exclusionary dimensions and can reproduce otherness. The concept of nation is addressed through Benedict Anderson's notion of the "imagined community," highlighting that national identity and belonging are constructed through symbols, narratives, and media. The transformation of community forms and spatial perception through digitalization demonstrates that the structure of society has become increasingly multilayered.

Keywords: Life course, family, community, socialization, nation

GİRİŞ

Toplum, bireylerin doğumdan ölüme kadar süren yaşam seyrinde karşılaştıkları sosyal kurumlar, ilişkiler ve kimlik biçimlerinin toplamıdır. Sosyolojik bakış açısıyla değerlendirildiğinde, insan yaşamı yalnızca biyolojik bir süreç değil; aynı zamanda sürekli biçimde yeniden üretilen toplumsal bir oluşumdur. Bu oluşumun en temel taşıyıcıları ise bireyin yaşamı boyunca etkileşim hâlinde olduğu aile, topluluk ve millet gibi sosyal yapılardır.

Bu çalışma, bireyin yaşam seyrinde karşılaştığı başlıca sosyalleşme kaynaklarını inceleyerek, bu yapıların işlevlerini ve geçirdikleri dönüşümleri anlamayı amaçlamaktadır. Aile, bireyin toplumsal hayata ilk adım attığı ve kimlik inşasının temellerinin atıldığı birincil ortamdır. Ardından topluluklar, bireyin sosyal rol repertuarını genişlettiği ve ikincil düzeyde sosyalleştiği yapılar olarak devreye girdiği söylenebilir. Millet ise bireyin makro düzeyde aidiyet kurduğu, kültürel ve ideolojik olarak şekillendirildiği sembolik bir cemaat formu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Modernleşme, kentleşme ve dijitalleşme gibi toplumsal dönüşümler, bu yapıları etkilemiş ve onları yeniden biçimlendirmiştir. Geleneksel anlamda mahremiyetin, dayanışmanın ve kimliğin kaynağı olan aile; artık çoklu yapılarla tanımlanan esnek bir kuruma dönüşmüştür. Topluluklar, mekâna dayalı sabit yapılardan çıkıp sosyal ağlar ve dijital platformlarda yeniden şekillenmiştir. Milletler ise hayali ve ideolojik cemaatler olarak bireyin kimliğini hem inşa etmiş hem de sınırlarını çizmiştir.

Bu araştırmanın araştırma soruları;

1. Yaşam seyri tarihsel süreçte ve kültürel anlamda nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Modernizm ve postmodernizmde aile kurumu tehdit altında mıdır?
3. Birey-toplum ilişkisinde sosyalleşme alanlarının önemi nedir?
4. Cemaatler sosyal oluşumlar mıdır?

5. Fiziksel mekan temelinde kurulan topluluklar dijital teknolojilerden nasıl etkilenmiştir?

şeklinde tespit edilmiştir.

Bu soruları cevaplamak için ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma tarama/değerlendirme makalesi niteliğinde yaşam seyrini bir bütün olarak ele alarak, aileden dijital topluluklara kadar uzanan sosyalleşme süreçlerini hem tarihsel hem de yapısal dönüşümleriyle incelemektedir. Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı bu üç ana sosyal yapının işlevlerini, geçirdikleri evrimi ve bireyin manevi dünyasındaki yerlerini ortaya koymaya çalışmaktadır.

1. Yaşam Seyri ve Sosyoloji

Yaşam seyri kavramı, bireylerin yaşamları boyunca sosyal anlamda uğradıkları değişimlerin bütününü ifade eder. Bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen sürede karşılaştığı roller, statüler, deneyimler ve sosyal ilişkiler, bu kavramın kapsamına girer. Giddens (2018. s. 238) yaşam seyrini bireylerin yaşamları boyunca sosyal anlamda meydana gelen çeşitli durum değişiklikleri içinden geçmesi olarak tanımlamıştır. Günümüzde biyolojik bir döngü (bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık, ölüm) olarak tasavvur edilen yaşam evreleri, modern sosyolojik yaklaşımlarda toplumsal ve kültürel inşalar olarak değerlendirilmektedir.

Sosyolojide yaşam seyrine alternatif olarak yaşam döngüsü, yaşam akışı kavramları da kullanılmaktadır. Bazı yaklaşımlar biyografi üzerinde durup öznel deneyimleri merkeze alır.

Postmodern düşüncede ise yaşam bir zaman-uzam sürekliliği olarak ifade edilmektedir. Ancak sosyologlar, bu alternatiflere kıyasla “yaşam seyri” kavramını daha çok tercih etmektedir. Bunun en temel nedeni, bu kavramın sabit evreleri değil, toplumsal koşullara göre değişebilen aşamaları vurgulamasıdır. Örneğin, çocukluk modern toplumlarda oyun ve eğitim dönemi olarak tanımlanırken, sanayi öncesi toplumlarda iş gücüne katılımın başladığı dönem olarak görülmüştür. Aynı şekilde, yaşlılık, ölüm ve gençlik gibi kavramlar da tarihsel ve kültürel bağlamlarda farklı anlamlar kazanmıştır.

“Yaşam seyri” kavramı ayrıca bireylerin doğdukları kuşağa göre değişen ortak deneyimlere de işaret eder. Farklı toplumlarda ve farklı zamanlarda bulunan yaşam aşamalarında hatırı sayılır ölçüde değişime olanak tanır (Giddens, 2018, s. 238). Sosyologlar bu nedenle sabit yaş kategorileri yerine, sınıfsal, kültürel ve tarihsel farklılıkları da hesaba katabilen bu kavramı kullanmayı daha işlevsel bulurlar. Bu kavram sosyologlara hem bireylerin kişisel hikâyeleriyle sosyal yapıların nasıl kesiştiğini, hem de kuşaklar arası karşılaştırmaları anlamada geniş bir perspektif sunar.

Yaşam seyri; ölüm gibi genellikle yaşamın sonunda görülen olguların bile toplumsal ve tarihsel bağlamda nasıl farklı anlamlar kazandığını analiz etmeye olanak tanır. Geleneksel toplumlarda ölüm toplumsal bir ritüel ve kolektivite unsuru iken, modern toplumlarda bireyselleşmiş, tıbbileştirilmiş ve gizlenmiş bir olay hâline gelmiştir. Örneğin, modern batı toplumlarında en kesin yaşam aşaması olan ölüm, genellikle yaşlılıkla bağlantılı olarak düşünülür, çünkü çoğu insan yetmiş yıl ya da daha fazla yaşayabilir. Fakat eski zamanlarda birçok insan daha genç yaşlarda öldü ve ölüm çok farklı bir anlama sahipti (Giddens, 2018, s. 239).

1.1. Çocukluk

Çocukluk, oyun oynanabilecek, büyüyüp gelişebilececek, yetişkinlerinkinden farklı olarak ayrı ve güvenli bir ortam gerektirir. Çocukluk, salt doğum ile yetişkinlik arasındaki dönem olmanın ötesinde bir anlama sahiptir. Bu kavram, bir çocuğun yaşamındaki durumu ve koşulları, belirtilen dönemi oluşturan yılların kalitesini anlatır (UNICEF, 2005). Çocukluk, günümüzde çoğu zaman insan yaşamının doğal ve evrensel bir evresi olarak algılandığı da, sosyolojik açıdan bu algı tartışmalıdır. Çocukluk, biyolojik bir gerçeklikten çok, sosyo-kültürel bir inşadır. Bu nedenle öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göre göreceli olarak belirlenir. Hem çocukluk yaşantısı hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir. Tarihsel olarak incelendiğinde, çocukluk kavramının sabit, evrensel ve her toplumda aynı biçimde yaşanmış bir deneyim olmadığı görülür.

Orta Çağ aile yapısı ve çocukluk tarihi üzerine çalışan Fransız tarihçi Philippe Ariès, 1962 yılında yayımladığı Yüzyıllar Boyunca Çocukluk adlı eserinde, modern ailenin çocuğa yönelik tutumunun tarihsel olarak farklılaştığını ortaya koyar. Ariès'e göre, Orta Çağ'da çocukluk kavramı mevcut değildir; o dönemde çocuklar, yetişkinlerden ayrı bir evrede kabul edilmez. Ona göre, 15. ve 16. yüzyıllardan önce çocukları yetişkinlerden ayıracak özel bir dil, kavram ya da sosyal tutum bulunmamaktadır. Çocukluk algısının zaman içinde, ekonomik dönüşümler ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak yavaş yavaş evrilip şekillendiğini belirtir. Ariès, çocukların “küçük yetişkinler” olarak kabul edildiği bu dönemde, çocukluk kavramının kültürel bellekte yer almadığını belirtmiştir. Çocuklara özgü giysi, oyun, eğitici materyal veya özel muamele yoktu. Modern anlamda çocukluk, 15. ve 16. yüzyıllarda ortaya çıkmaya başlamış ve ancak 17. yüzyılda

aile içinde daha belirgin bir önem kazanmıştır. Görülüyor ki çocukluk bilincinin bulunmadığı bir çağdan hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumlar çerçevesinde korunan bir çocukluk kavramına geçiş yüzyıllar sürmüştür.

Çocukluk, yalnızca yaşla tanımlanan bir dönem değildir; içinde bulunulan sınıfsal yapı, toplumsal cinsiyet ve kültürel çevre de bu dönemin nasıl yaşandığını belirler. Tarihle ilgili sosyologlar, feodal toplumlarda çocukluk deneyiminin çok farklı olduğunu, yetişkinlikten farklı olan hiçbir aşama içermediğini keşfetmişlerdir (Giddens, 2018, s. 238). Örneğin 19. yüzyılda da üst sınıfa mensup çocuklar uzatılmış eğitim süreçlerinden geçerken, işçi sınıfına ait çocuklar kömür ocaklarında ya da ev işlerinde çalışmaktaydılar. Bu nedenle, çocukluğun sosyalleşme biçimleri ve deneyimleri sınıfsal eşitsizlikler doğrultusunda farklılaşır.

Modern toplumlarda çocukluk; oyun, öğrenme, gelişim ve korunma ile özdeşleşmiş bir evredir. UNICEF, çocukluğu yalnızca doğum ve yetişkinlik arasındaki bir zaman dilimi olarak değil, aynı zamanda çocuğun koşullarının kalitesiyle tanımlanan bir dönem olarak ele alır. Buna karşın günümüzde dahi bazı bölgelerde çocuklar ağır işlerde çalışmakta, çocukluklarını yaşamalarına olanak tanınmamaktadır. Bu durum, çocukluğun hâlâ evrensel olarak deneyimlenemeyen bir statü olduğunu göstermektedir.

Sosyolojik kuramlar da çocukluk olgusuna farklı açılardan yaklaşır. Sembolik etkileşimcilik, çocuklukta sosyalleşmenin semboller ve anlamlar üzerinden gerçekleştiğini vurgular. Bu yaklaşıma göre, çocuk çevresindeki insanların tepkilerini yorumlar, sembolleri öğrenir ve benliğini oluşturur. Çocukluk hem toplumsal normlara hem de tarihsel koşullara göre şekillenen, dinamik ve kültürel bir yapıdır. Sosyolojide bu dönemin analiz edilmesi, yalnızca çocukları değil, bir toplumun eğitim yapısını, sınıfsal ilişkilerini, değer dünyasını ve gelecek vizyonunu anlamaya da hizmet eder.

1.2. Yaşlanma ve Ölüm

Yaşlanma, sadece biyolojik bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal rollerde, statülerde ve ilişkilerde değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Sosyolojik açıdan yaşlılık, bireyin toplum içindeki yerinin yeniden tanımlandığı, kimi zaman marjinalleştirildiği kimi zaman ise saygı gördüğü bir aşamadır. Modern toplumlarda yaşlanma, bireyselleşme, kentleşme ve sosyal kurumların dönüşümüyle birlikte daha çok emeklilik, bağımlılık ve yalnızlık temaları üzerinden tanımlanır. Yaşlanma, toplum içindeki tüm bireyleri aynı şekilde etkileyen, tekdüze ve homojen bir süreç değildir. Her yaşlı birey, aynı koşullarda yaşlanmaz; dolayısıyla yaşlılık deneyimi kişiden kişiye farklılık gösterir. Sınıf, cinsiyet gibi bireyin yaşlılık öncesi taşıdığı toplumsal nitelikler, hem yaşam süresi hem de yaşlılık deneyimi üzerinde belirleyici rol oynar. Yaşlılık; maddi kaynaklar, sağlık durumu ve toplumsal ilişkiler gibi pek çok unsurla yakından ilişkilidir. Bu unsurlar ise büyük ölçüde bireyin önceki yaşam evrelerinde edindiği olanaklar ve birikimlerle şekillenir. Dolayısıyla yaşlılık, sadece biyolojik bir dönem değil, geçmiş toplumsal koşulların ve fırsatların da yansımasıdır.

Geleneksel toplumlarda yaşlı bireyler bilgeliği, deneyimi ve aile içindeki yönlendirici rolü temsil ederken, modern toplumlarda yaşlılık çoğu zaman üretim dışına itilmişlik, hastalık ve sosyal izolasyon ile ilişkilendirilir. 19. yüzyıldan itibaren kapitalist üretim tarzının yaygınlaşması, kırsal toplumsal yapıların çözülmesine ve kent nüfusunun hızla artmasına neden olmuştur. Bu süreçle birlikte, geniş kitleler köylerden kentlere göç etmiş; böylece kentsel yaşam biçimi belirginleşmiştir. Kentlerde, daha önce kırsalda hakim olan cemaat temelli, informal ilişkiler

yerini giderek daha formel, kurallı ve anonim sosyal ilişkilere bırakmıştır. Böylece yalnızca ekonomik ve mekânsal yapılar değil, yaşlıların toplumsal konumu da derinden etkilenmiştir. Geçmişte aile ve cemaat desteğiyle hayatlarını sürdüren yaşlı bireyler, kent yaşamının bireyselleşen yapısı içerisinde bu desteklerden yoksun kalmaya başlamış ve sosyal yardım kurumlarına duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu dönüşüm, yaşlanmanın artık sadece fiziksel bir zayıflama değil, aynı zamanda sosyal statü kaybı anlamına da geldiğini gösterir. Toplumun işlevselci ve çatışmacı yapıları, yaşlıların toplumsal rollerinin ve güçlerinin değişimini etkileyen temel dinamiklerdendir.

Ölüm, biyolojik bir son olmanın ötesinde, güçlü bir kültürel ve toplumsal anlam taşır. Durkheim'a göre ölüm, özellikle ritüel ve törenler aracılığıyla toplumsal dayanışmayı pekiştiren önemli bir unsurdur. Örneğin, eski Türklerde “yug” adı verilen cenaze törenleri yapıldığı ve bu törenlerde verilen ziyafetin, tüm topluluğun bir süreliğine kolektivitelyi yoğun bir şekilde deneyimlemesine araç olduğu bilinmektedir. Biyolojik bir gerçeklik olan ölümün, aynı zamanda tarihsel ve kültürel bir inşa olduğunu, geleneksel toplumlarda ve modern toplumlarda farklı yorumlanmasından anlamak mümkündür. İlkel topluluklarda ölüm, doğum ile bir zıtlık ilişkisi içinde kurulmazdı. Hatta bugün “yamyam” olarak tabir edilen topluluklarda ölü yemek, ölüye duyulan saygının bir ifadesi ve onu kutsallaştırmanın bir aracı olarak gerçekleştirilen simgesel bir eylemdi. Modern toplumlarda ise ölüm, bireyselleşmiş, tıbbileştirilmiş ve görünmez kılınmış bir olguya dönüşmüştür. Şehirlerde cemaat ilişkileri çözülürken köy evlerinde ailenin ve hatta köy halkının çevrelediği ölüm döşeklerinin yerini, yabancılarla paylaşılan soğuk ve mesafeli hastane yatakları aldı. Bu zamana kadar yaşam alanlarının merkezinde olan mezarlıklar şehirlerin dışına taşındı, çocuklara sevdikleri kişinin ‘tatile gittiği’ söylenir oldu ve 20. yüzyıl itibarıyla evde ölüm tarih oldu (Erbuğ, 2021, ss. 48-52). Bu durum, ölümün gündelik yaşamdan dışlanmasına ve bir tür tabu haline gelmesine yol açmıştır. İnsanın sonlu bir varlık olduğunun bilincine varması, onu tarih boyunca ölümü anlamlandırma çabasına yöneltmiştir. İlkel topluluklar, ölümü hayatın sonu olarak değil, başka bir varoluş biçiminin başlangıcı olarak görmüş; ölüm sonrası yaşama inanmışlardır. Kırsal kesimde yaşayan ve dini inançların güçlü olduğu geleneksel toplumlarda, ölüm, hayatın ve evin doğal bir parçası olarak kabul edilir; yaşam döngüsünün sıradan ve kaçınılmaz bir basamağıdır. Modernleşme, kentleşme, akılcılık ve toplumsal kurumların yaygınlaşmasıyla birlikte, ölüm giderek görünmez ve ötelenmiş bir olgu hâline gelmiştir. Artık ölüm, yaşamın içinden dışlanmış; bireysel, toplumsal ve mekânsal düzeyde hayatın olağan akışından koparılmıştır. Günümüzde aile veya arkadaş sohbetlerinden popüler kültür ürünlerine kadar pek çok farklı ortam ve mecrada ölüm hala bir korku nesnesidir ve tabulaştırılmaktadır. Özellikle genç yaşta biri kendi ölümünden söz ettiğinde hemen susturulmakta ya da depresif bir duygu durumu içinde olup olmadığı sorgulanmaktadır (Erbuğ, 2021, s. 57).

Ölümün algısı aynı zamanda toplumsal sınıf, cinsiyet, etnisite ve inanç gibi değişkenlerle de şekillenir. Örneğin, sağlık hizmetlerine erişimi sınırlı olan alt sınıflarda erken ölüm oranları daha yüksektir. Aynı zamanda ölümün anlamı da kişisel inançlara göre farklılık gösterir: Bir kişi için ölüm, bir son; bir başkası içinse Tanrı'yla buluşmadır. Milli ideolojiye sahip birey için savaşta ölmek “onurlu” sayılırken, bir başkası için bu “gereksiz bir kayıp” olabilir. Sosyolojik olarak değerlendirildiğinde, hem yaşlılık hem de ölüm; yalnızca bireysel deneyimler değil, aynı zamanda toplumun yapısı, değerleri ve dönüşümleri hakkında bilgi veren karmaşık toplumsal olgudur.

Modern dünyada yaşam süresinin uzaması, yaşlı nüfusun artması ve ölümün anlam kaymalarına uğraması; bu iki evrenin artık daha dikkatli ve çok yönlü biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

1.3. Sosyalleşme

Sosyalleşme, toplumun yeni üyelerinin sosyal normlar ve değerler konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlayan ve ayrı bir benlik duygusuna erişmelerine yardımcı olan sosyal süreçlerdir. Sosyalleşme süreci yaşam boyunca devam eder (Giddens, 2018, s. 254). Bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını, dilini, davranış kalıplarını ve kültürel kodlarını öğrenerek toplumun bir parçası hâline gelmesini sağlayan sosyal bir süreçtir. Bu süreç yalnızca çocuklukla sınırlı kalmayıp, bireyin yaşamı boyunca yeni roller, statüler ve çevrelerle devam eder. Birey doğduğu andan itibaren sosyal bir çevrenin içine girer ve burada karşılaştığı deneyimlerle benlik algısını ve toplumsal kimliğini şekillendirir.

Sosyalleşme, normalde özellikle yoğun olan ve yaşamın ilk yıllarında vuku bulan birincil sosyalleşme ve yaşam seyri boyunca devam eden ikincil sosyalleşme bakımından ele alınır (Giddens, 2018, s. 254). Sosyalleşmenin başlangıç noktası çoğu zaman ailedir. Aile, bireye ilk değerleri, dil kullanımını, temel alışkanlıkları ve toplumsal beklentileri aktarır. Ardından okul, akran grupları, medya, dini kurumlar ve iş çevresi gibi farklı sosyal alanlar bu süreci devam ettirir. Birey, farklı yaşam evrelerinde yeni roller üstlenerek yeniden sosyalleşir; örneğin bir öğrenciyken bir işçi, sonrasında ebeveyn ya da emekli olurken yeni davranış biçimlerini öğrenir. Sosyalleşme, bireyin yalnızca dış çevreye uyum sağlamasını değil, aynı zamanda kendi benlik bilincini geliştirmesini de sağlar. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde birey, çevresindekilerin davranışlarını, beklentilerini ve geri bildirimlerini değerlendirerek kendi yerini ve kimliğini inşa eder. Bu süreçte semboller, dil ve toplumsal roller, öğrenmenin temel araçlarıdır. Sosyalleşme, oldukça çaresiz olan insan yavrusunu toplumunun kültürü bakımından gerekli olan becerileri elde ederek, öz-farkındalık sahibi ve bilgili bir kişiye dönüştüren sürece göndermede bulunur. Sosyalleşme, zaman içinde toplumun devamlılığını muhafaza etmek suretiyle sosyal üretim için kaçınılmazdır (Giddens, 2018, 254).

Yetişkinlikte sosyalleşme, insanlar, kendi iş çevreleri ve politik inançlar gibi sosyal yaşamın yeni alanlarıyla bağlantılı olarak nasıl davranacaklarını öğrendikleri sürece devam eder. Radyo, televizyon, CD'ler, DVD'ler ve İnternet gibi kitle iletişim araçlarının, görüşleri, tutumları ve davranışları şekillendirme anlamında sosyalleşme sürecinde artan bir rolü olduğu görülmektedir. Bu, özellikle sohbet odaları, bloglar vb. yoluyla sanal etkileşimleri olanaklı kılan yeni medyanın gelişimiyle birlikte geçerlilik kazanmıştır (Giddens, 2018, s. 256). Günümüzde sosyalleşmenin doğası önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle dijital medya ve sanal ağlar, bireylerin sosyalleşme biçimlerinde köklü dönüşümler yaratmıştır. Sanal ortamlar, bireylerin coğrafi olarak uzak gruplarla bile kültürel ve kimliksele etkileşime girmelerine olanak tanımakta, bu da sosyalleşmenin fiziksel mekânla olan bağıni zayıflatmaktadır.

Sosyalleşme bireyin topluma bağ kurmasını sağlayan temel süreçtir. Toplumsal düzenin devamlılığı, kültürün aktarımı ve bireysel kimliğin oluşumu bu süreçle doğrudan ilişkilidir. Yaşamın her evresinde farklı biçimlerde karşımıza çıkan sosyalleşme, hem bireyin hem de toplumun dönüşümünde belirleyici bir rol oynar. Özetle, sosyalleşme süreci, bireysel ve toplumsal unsurların karşılıklı etkileşimine dayanır. Bu nedenle, sosyalleşmeyi açıklayan kuramlar yalnızca bireysel ya da yalnızca toplumsal boyuta indirgenemez. İnsan gelişimini

merkeze alan psikolojik yaklaşımlar, sürecin bireysel yönüne odaklanırken; sosyolojik kuramlar ise sosyalleşmenin toplumsal boyutunu vurgular.

2. Ailenin Tanımı ve Yapısal Değişimleri

Aile, sosyolojik açıdan yalnızca biyolojik akrabalığa dayanan bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal rollerin, değerlerin ve kimliğin üretildiği temel bir sosyal kurumdur. Giddens'a (2018, s. 233) göre aile, bir ya da daha fazla yetişkinin çocuk yetiştirme sorumluluğunu üstlendiği, kan, evlilik ya da evlat edinme gibi ilişkilerle bir araya gelmiş bireylerden oluşur. Gordon Marshall'a göre ise aile kan, cinsel ilişki ya da yasal bağlarla birbirine bağlı olan insanlardan oluşmuş, mahrem ilişkilerle örülü bir gruptur (Marshall, 2005, s. 7). Bu yapı yalnızca bireyin sosyalleşmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ona kimlik, aidiyet ve güvenlik duygusu da kazandırır.

Günümüzde yaşanan hızlı değişim, sosyologlar tarafından toplumun tüm alanlarını etkileyen tartışmasız bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Toplumsal değişim, sosyal kurumları, kültürü, bireylerin bilinç düzeyini, teknolojiyi, örgütlenme biçimlerini, yerleşim düzenlerini, alışveriş pratiklerini, otorite yapısını ve karar alma süreçlerini kısacası hayatın tüm yönlerini etkilemekte ve yeniden şekillendirmektedir. Bu dönüşümden aile kurumu da doğrudan etkilenmektedir. Sosyologlar, aileyi toplumun temel kurumlarından biri olarak görmektedir. İnsanları bir arada tutan, iş birliğine dayalı toplumsal bir yapı olan aile, tüm toplumlarda çeşitli biçimlerde varlık göstermektedir. Ancak her toplumda aile mevcut olsa da, kan bağıнын tanımı ve aile yapısının şekillenme biçimi tarihsel ve kültürel bağlama göre farklılık göstermektedir. Ailenin toplumsal varlığı oldukça eskiye dayanmasına rağmen, aile yapıları ve aile içi ilişkiler, toplumsal değişimlere paralel olarak sürekli dönüşmektedir.

Aile, sosyolojik açıdan tarihin en eski kurumlarından biridir. Zaman içinde biçim ve işlev açısından değişim geçirmiş olsa da, günümüzde hâlâ toplumsal yapının temel unsurlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir. Geleneksel aile yapısından çekirdek aileye, oradan da tek ebeveynli aile gibi dönüşen ve çeşitlenen yeni biçimlere evrilen aile kurumu, hepimizin yaşamını doğrudan etkileyen bir yapıdır. Bu kurumun sosyolojik açıdan incelenmesi, yalnızca toplumsal ilişkileri anlamak için değil, aynı zamanda bireysel deneyimlerin ve duygusal bağların çözülmesi açısından da büyük önem taşır.

Modernleşme ile birlikte aile yapısında hem biçimsel hem de işlevsel değişiklikler gözlemlenmiştir. Bir yandan bireyselleşmenin artması, kentleşme, kadınların iş gücüne katılması gibi faktörlerle çekirdek aile modeli yaygınlaşmış; öte yandan, yaşlı bakımı, eğitim ve ekonomik destek gibi bazı fonksiyonlar devlet veya özel kurumlara devredilmiştir. İnsanların yaşamları ulusal bir politik sisteme dahil olmalarıyla birlikte etkilenmiş ve hükümetler ekonomik modernleşmeyi teşvik etmek için geleneksel davranış biçimlerini değiştirmeye yönelmişlerdir. Bir başka etki, kırsal bölgelerden kentsel bölgelere doğru gerçekleşen geniş ölçekli göçlerdir. Genelde erkekler, aile üyelerini doğdukları köyde bırakarak çalışmak için kasabalara ya da şehirlere giderler. Alternatif olarak, bir çekirdek aile grubu, bir birim olarak şehre taşınır. Her iki durumda da, geleneksel aile biçimleri ve akrabalık sistemleri zayıflayabilir (Giddens, 2018, s. 234). Ancak bu, ailenin önemini yitirdiği anlamına gelmez. Modern toplumlar bireyleri özgürleştirme iddiası taşıırken, aynı anda onları yalnızlığa ve belirsizliğe de sürüklemiştir. Bu noktada aile, hâlâ bireyin dayanabileceği en yakın sosyal birim olma özelliğini korumaktadır. Aile sosyologları da bu görüşü destekler biçimde, ailenin yalnızca bir yaşam biçimi değil, aynı

zamanda bireyin statü, değer ve kimlik kazanma sürecinde aktif rol oynayan bir toplumsal formasyon olduğunu belirtir. Aile, bireyin ilk değerlerini öğrendiği, normatif sistemin içine girdiği ve toplumsal rollerini deneyimlemeye başladığı birincil sosyalizasyon alanıdır.

Son dönemlerde ise postmodern toplumun etkisiyle aile yapılarında çok daha karmaşık ve çoğul örüntüler gözlemlenmektedir: birlikte yaşama biçimleri, tek ebeveynli aileler, eşcinsel ebeveynli yapılar ve evlilik dışı çocuk yetiştirme pratikleri gibi. Bu çoğul yapılar, geleneksel çekirdek aile modelinin mutlak olmadığını ve ailenin tek biçimli bir kurum değil, değişken bir toplumsal form olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile aile; varlık olarak evrensel değildir ancak kendine has değerler bakımından da toplumlara özgüdür (Hatipler, 2023, 579).

Bununla birlikte aile kurumunun “fonksiyon kaybına uğradığı” yönündeki görüşler de vardır. Aile, sağlık, eğitim ya da sosyal destek gibi işlevlerini kurumsal yapılara devretmiş olsa da, aidiyet, duygusal paylaşım, rol modelleme ve kimlik inşası gibi temel özelliklerini korumaktadır. Örneğin Egün Yıldırım tarafından Kütahya Yetiştirme Yurdu üzerine yapılan bir çalışmada, aileden uzak bireylerin bile gelecekle ilgili umutlarını, güven duygularını ve toplumsal statü beklentilerini aile temelinde kurdukları görülmüştür. Sonuç olarak aile ile ilgili değişimleri tek başına incelemenin mümkün olmadığı, toplumdaki diğer kurumlardaki değişimler ile birlikte, karşılıklı etkileşim içinde ele almak gerektiği gerçeği dikkate alınmalıdır. Aile, tarihsel olarak biçim ve işlev bakımından dönüşse de toplumsal düzenin vazgeçilmez yapı taşı olmaya devam etmektedir. Modernleşme ile birlikte dönüşen yapısal niteliklere rağmen, aile hâlâ bireyin ilk sosyal temas noktası, değer sisteminin taşıyıcısı ve duygusal dayanışmanın en güçlü zeminini olarak önemini korumaktadır.

2.1. Sosyalleşmenin İlk Durağı

Sosyalleşme süreci, bireyin toplumun bir üyesi hâline gelmesiyle ilgilidir ve bu sürecin ilk adımı çoğu zaman aile içinde atılır. Bireyin birincil sosyalleşme alanı aile kurumudur. Bu kurumda, birey otomatikman ailenin dünya görüşünü kabul eder. Birincil sosyalizasyon boyunca, insanın ilk dünyası inşa edilir (Yıldırım, 2005, s. 2). Aile, bireyin doğumuyla birlikte içine doğduğu, ilk sosyal ilişkilerini kurduğu, dil ve davranış kalıplarını öğrendiği birincil sosyal çevredir. Bu nedenle aile, sosyalleşmenin ilk ve en etkili durağı olarak kabul edilir. Birincil sosyal grup olan aile, çağdaş toplumda özellikle çocuğun sosyalleşme sürecine yaptığı katkı ile temel bir işleve sahiptir. Başka bir ifadeyle, çocukların bakımının sağlanması ve onları toplumsal yaşama hazırlama sürecinde aile vazgeçilmez bir rol üstlenir. Bu yönüyle aile, çocuk için yerini başka hiçbir kurumun dolduramayacağı ilk ve en etkili eğitim ortamıdır. Aile, üyelerine çeşitli davranış biçimleri ve kazandırır. Bu süreçte aile, bireylerine kazandırdığı tutum ve davranışların, toplumun genel norm ve değer sistemleriyle uyumlu olmasına özen gösterir. Böylece, bireyin sosyal yapıya sorunsuz bir şekilde dâhil olması sağlanır.

Birincil sosyalleşme, bireyin dünyayı ilk kez tanıdığı, gerçekliğin içselleştirildiği bir aşamadır. Bu evrede birey, ailenin sunduğu değerler ve normlar aracılığıyla toplumsal gerçekliği öğrenir. Örneğin birey, hangi davranışın onaylandığını ya da cezalandırıldığını bu evrede öğrenir; cinsiyet rollerini, ahlaki ölçütleri ve iletişim kalıplarını benimser. Anne ve baba figürleri, bu sürecin temel aktörleridir. Anne genellikle bakım ve duygusal güvenin, baba ise dış dünya ile ilişkilendirilmenin sembolü olarak algılanır. Bu roller, çocuk için model oluşturur. Ayrıca karşı cinslere ilişkin modellemede kızların babayı ve erkeklerin de anneyi örnek aldığı gözlemlenmektedir (Yıldırım, 2005, s. 2).

Aile aynı zamanda bireye bir kimlik ve statü de kazandırır. Dinî inançlar, etnik köken, dil, sosyo-ekonomik düzey gibi birçok toplumsal kategori, bireye doğrudan aile aracılığıyla aktarılır. Bu nedenle ailenin ideolojik bir yapı olduğuna değinen sosyolojik yaklaşımlar da bulunmaktadır. Aile ideolojisi, “tek ve bir örnek bir aile” modeli ve aile yaşamı sunmakta, bu modele uymayan aileler dışlanmakta ve böylece aile ideolojisi devlet ve din gibi diğer kurumların desteği ile bireyler üzerindeki toplumsal kontrolü sağlamaktadır (Ecevit, 1991, s. 18). Bu yönüyle aile, bireyin yalnızca sosyal beceriler değil, aynı zamanda toplumsal yerini de öğrenmesini sağlayan bir kurumdur.

Modernleşme süreciyle birlikte ailenin işlevlerinde değişimler gözlemlenmiştir. Özellikle kadınların iş gücüne katılması, kentleşme, çekirdek ailenin yaygınlaşması ve bakım hizmetlerinin kurumsallaşması gibi gelişmeler, sosyalleştirici işlevlerin bir kısmının okullara, medya araçlarına ve hatta dijital platformlara devredilmesine neden olmuştur. Sosyalleşmenin ilk durağı olan aile, bireyin toplumla ilk bağını kurduğu, norm ve değer sistemine giriş yaptığı, kimlik inşasını başlattığı temel sosyal kurumdur. Diğer tüm sosyalleşme süreçleri, bu ilk deneyimin üzerine inşa edilir.

2.2. Modernizm, Postmodernizm ve Aile

Modernizm, toplumsal yapının köklü bir dönüşüm geçirdiği, geleneksel normların çözümlenip yerine rasyonel, bürokratik ve birey merkezli düzenlemelerin geçtiği bir süreci ifade eder. Bu sürecin en derinden etkilediği kurumlardan biri de aile olmuştur. Sanayi Devrimi'yle birlikte ekonomik üretimin aile içinden fabrika ve ofis gibi kurumsal yapılara taşınması, geniş ailenin işlevsel yapısının çözülmesine neden olmuştur. Bu süreçte çekirdek aile, modern toplumun temel birimi olarak yükselmiştir. Yaşanan bu değişimde endüstrileşmeyle beraber kırsaldan kente yaşanan yoğun göçün etkisi büyüktür. Mekansal ve toplumsal bu değişim sosyal kurumlarda da farklılaşmaya neden olmuştur. Kent hayatına uygun, anne, baba ve çocuklardan oluşan mobilite imkanına sahip çekirdek aileler geniş ailelerden ayrılarak modernizmin aile modeline geçmiştir. Toplumsal ve yapısal bu değişimler incelenirken mekânsal boyutunun da üzerinde durulmasında fayda olacaktır.

Modern dönemde ortaya çıkan bireyselleşme, aile içindeki hiyerarşik ilişkileri ve bağılılık biçimlerini de dönüştürmüştür. Özellikle kadınların eğitim ve iş hayatına katılması, evlilik dışı birlikteliklerin normalleşmesi ve boşanma oranlarının artması, aile kurumunun “geleneksel” yapısından uzaklaştığını göstermektedir. Postmodern dönemde ise bu değişim daha da hızlanmış ve aile neredeyse biçimsizleşmiş bir yapıya evrilmiştir. Tek ebeveynli aileler, eşcinsel ebeveynli yapılar, birlikte yaşama biçimleri ve evlilik dışı çocuk yetiştirme pratikleri yaygınlaşmıştır. Bu yapılar, klasik çekirdek ailenin mutlaklığını sarsmış ve ailenin artık “tek bir biçimi olmadığını” ortaya koymuştur. Genel bir özet yapmak gerekirse, postmodernizmin aile ile ilgili öne çıkan yanlarını; cinselliğe yönelik modernizme göre daha serbest ve rahat bir tutum, hızla artan boşanma oranları, bireyin aile için var olduğu ilkesi yerine ailenin birey için var olması, cinsel yaşamla birlikte çeşitlenen aile modelleri ve toplumun değer yargılarının aile üzerinde etkisizliği, şeklinde ifade etmek mümkündür (Hatipler, 2023, s. 583). Postmodernizmde aileye yönelik tehlikeler sosyolojinin güncel tartışma konularındandır. Devlet kurumları aile kurumunun tehdit altında olduğunu savunan sosyologlar tarafından eleştirilmektedir.

Fukuyama'ya (2009 aktaran Hatipler, 2023, s. 582) göre “*Çağdaş liberal demokrasilerin çoğunun sorunu, sahip oldukları kültürel önkoşullarının kıymetini bilememeleridir. Bu*

demokrasilerin içerisinde, Amerika Birleşik Devletleri de dahil olmak üzere, en başarılı olanları güçlü resmî kurumları esnek, destekleyici gayri resmi kültürle kaynaştırmayı başarmışlardır. Ne var ki resmî kurumların bünyesinde toplumun temelini teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimler karşısında doğru türden kültürel değerlere ve normlara sahip olmayı sürdürmesini teminat altına alacak hiçbir şey yoktur. Gerçek durum bunun tam aksidir: resmî kurumları temsil eden bireycilik, çoğulculuk ve hoşgörü, genellikle kültürel çeşitliliği teşvik etmektedir. Dolayısıyla geçmişten miras alınan ahlakî değerlerin temelini çürütme potansiyeline sahiptir ve dinamik, teknolojik yeniliklere açık bir ekonomi, doğası itibarıyla, mevcut toplumsal ilişkileri bozacaktır”

Bununla birlikte, aile kurumunun sona erdiği iddiaları da tartışmalıdır. Kimi sosyologlar, ailenin yalnızca biçim değiştirdiğini; ancak temel işlevlerini aidiyet sağlama, değer aktarımı, duygusal destek sürdürdüğünü savunmaktadır. Kütahya Yetiştirme Yurdu'nda yapılan araştırmada, çocukların ve gençlerin aileye dair beklentilerinin hâlâ güçlü olduğunu ve alternatif kurumların bu işlevleri tam olarak yerine getiremediğini göstermektedir. Modernleşme süreci aileyi geleneksel, hiyerarşik ve geniş ölçekli yapısından uzaklaştırmış; postmodern süreç ise aileyi belirsiz, çoğul ve geçici birliktelikler dizisi hâline getirmiştir. Bu süreçte aile, birey ve toplum arasındaki temel bağlardan biri olma işlevini korumaya çalışmaktadır.

3. Sosyalleşmenin İkinci Durağı Olarak Topluluklar

Topluluk basit şekliyle belirli bir yerde birlikte yaşayan, ortak ilgilere sahip, birbirleriyle sistematik etkileşim içinde olan insan gruplarını betimler (Giddens, 2018, s. 227). İnsanlar, doğuşlarından itibaren bir "sosyal muhit" içerisinde bulunurlar. Ferdiyetin oluşum ve şekillenişinde şüphesiz tek tek fertlerin, ama daha önemlisi söz konusu muhitin aktif belirleyici rolü vardır. Günümüze kadar bir takım zümreleşme türleri tecrübe etmiş olan insanlar, gerek bireyin gerekse o oluşumun bizzat kendisinin karakterini birçok iç-dış etkene bağlı olarak tayin etmiştir (Eren, 2000, s. 111). Bireyin toplumsallaşma süreci yalnızca aileyle sınırlı kalmaz; yaşamın ilerleyen evrelerinde birey, aile dışındaki sosyal birimlerle karşılaşır. Bu bağlamda, bireyin ikinci sosyalleşme aşaması topluluklar aracılığıyla gerçekleşir. Topluluklar, bireye kimlik, aidiyet ve sosyal ağlar sağlayan sosyal yapılardır ve bireyin aile dışındaki dünyayla kurduğu ilk anlamlı ilişkileri barındırır.

Topluluk kavramı sosyolojik olarak, belli bir mekânda yaşayan, karşılıklı etkileşimde bulunan ve ortak değerleri paylaşan bireylerin oluşturduğu grupları ifade eder. Ferdinand Tönnies'in klasik ayrımıyla “cemaat (Gemeinschaft)” doğal, içtenlikli ve organik bağlara sahipken; “cemiyyet (Gesellschaft)” rasyonel, çıkar temelli ve geçici ilişkilere dayanır. Bu ayrım, bireyin toplumsallaşma biçimini ve topluluklarla kurduğu ilişkiyi anlamada önemli bir temel sunar.

Topluluklar, bireyin yalnızca fiziksel olarak değil, duygusal ve kimliksel olarak da yer aldığı yapılar olup, bireyin mekânla, kültürel aidiyetle ve sosyal dayanışmayla ilişki kurduğu ikinci düzey sosyalleşme alanlarıdır. Modern toplumlarda artan bireyselleşme ve kentleşme süreciyle birlikte, geleneksel anlamda bütüncül toplulukların yerini daha gevşek örgütlü, çok merkezli ve bazen sanal yapılar almıştır. Ancak bu, bireylerin topluluklara olan ihtiyacını ortadan kaldırmamıştır. Topluluklar; arkadaş grupları, hemşehrilik ilişkileri, dini cemaatler, iş çevreleri, eğitim kurumları gibi biçimlerde bireyin yaşamına dahil olur. Bu topluluklar, bireyin toplumsal

rollerini pekiştirmesinin yanı sıra, sosyal destek, normatif rehberlik ve kültürel aktarım gibi işlevler de üstlenir.

Özellikle göç, kentleşme, sınıfsal farklılıklar ve kültürel çoğulculuk, bireylerin farklı topluluk yapılarıyla etkileşim içinde olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Günümüzde birçok sosyologun hemfikir olduğu gibi, modern birey aynı anda hem yerel bir mahalle topluluğunun hem de küresel bir dijital ağına parçası olabilir ve bu çok katmanlı kimlikler, yeni toplumsallaşma biçimlerini beraberinde getirir. Sosyalleşmenin ikinci durağı olan topluluklar, bireyin bireysel kimliğini yeniden kurduğu, sosyal ilişkilerini genişlettiği ve toplumla daha derin bağlar kurduğu dinamik sosyal yapılardır. Birey bu yapılar aracılığıyla hem sosyal konumunu pekiştirir hem de toplumsal deneyimini çeşitlendirir.

3.1. Cemaat ve Cemiyet Olarak Topluluk

Toplumsal ilişkilerin doğası, tarih boyunca sosyologların üzerinde durduğu temel meselelerden biri olmuştur. Bu bağlamda Ferdinand Tönnies, 1887 tarihli *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Cemaat ve Cemiyet) adlı çalışmasında iki temel toplumsal ilişki biçimini tanımlayarak sosyoloji literatürüne kalıcı bir kavram seti kazandırmıştır. Bu ayrım, bireylerin topluluk deneyimlerini anlamada hâlen geçerliliğini koruyan kuramsal bir çerçevedir.

Cemaat (Gemeinschaft); kan bağı, komşuluk, dostluk, gelenek ve inanç gibi unsurlar etrafında şekillenen, yüz yüze ve duygusal bağların hâkim olduğu bir topluluk biçimidir. Tönnies'e göre cemaatler, bireylerin "organik irade" temelinde bir araya geldiği yapılardır; yani insanlar bu birlikteliğe içten bir aidiyet duygusuyla katılırlar. Aile, köy, mahalle ve dini gruplar cemaat örneklerindendir. Bu tür yapılarda birey, topluluğun bir parçası olarak kendini anlamlandırır ve kişisel çıkarların ötesinde bir bütünlük duygusu yaşar. Tarihsel süreç şeklinde ele alırsak bu süreç insanlığın bir mahallede oturmaya başlamasından günümüze kadar takip edilebilir (Gezin, 2011, s. 185).

Cemaat, bireylerin organik biçimde birleşmesiyle oluşan toplumsal bir yapıdır. Bu birleşme çoğunlukla kan bağı, ortak köken ya da içsel dayanışma gibi doğal bağlardan kaynaklanır. Cemaat yapısında bireysel iradede çok, kolektif bir bütünün parçası olma durumu ön plandadır. Cemaat içindeki bireyler, kişisel tercihlerle değil, daha çok topluluğun ortak iradesiyle hareket ederler. Aralarında güçlü bir uyum ve ilişkiler ağı bulunur; bu da bireylerin davranışlarını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu bağlamda, bireysel irade cemaatin ortak iradesiyle çevrelenmiş ve sınırlanmış durumdadır.

Cemaat kavramı, yerleşen öncülleri, bir köyü, bir şehri, bir kabileyi veya bir milleti anlarken kullanılmaktadır. Bir cemaatin en belirgin özelliği, kişisel yaşamın tamamen onun içerisinde yaşanabilmesidir. Bir kimse hayatını tamamıyla bir ticari işletmede veya bir dini cemaat içerisinde yaşayamaz. Bu yaşam alanı, bireyin bütün hayatının ancak belirli bir bölümünü kapsar. Fakat, bir kabilede veya bir şehirde kişi hayatını tamamıyla yaşayabilir. Yani, cemaat olmanın temel kriteri, onun içerisinde bir kimsenin bütün sosyal ilişkilerinin yer alabilmesidir (Eren, 2000, s. 95).

Bu tanım yapılırken dönemin şartları ve kavramlarına göre yapıldığını ve geleneksel cemaatler için geçerli olduğunu belirtmeliyiz. Günümüz cemaatlerinden hiçbirisi, herhangi bir idareci kesim tarafından hangi "demir perdeler" çekilmiş olursa olsun, etrafında, kendisini daha büyük bir cemaatten tamamen ayıracak duvarlara sahip değildir. Özellikle iletişim imkanlarının tahmin edilenin de ötesinde gelişme kaydetmesi nedeniyle kişisel ve sosyal ilişkilerin boyutunda

büyük ölçüde gelişme olmuştur(Eren, 2000, s. 96). Tüm toplumsal değişimlere rağmen, günlük yaşamımızı şekillendiren küçük sosyal çevrelerimiz her zaman var olmuştur. Ancak bu sosyal ilişkiler ağı, içinde bulunulan zamanın koşullarına ve yaşanılan mekâna bağlı olarak farklı biçimlerde yapılaşmış ve değişmiştir.

Cemiyet (Gesellschaft) ise rasyonel hesaplamaların, bireysel çıkarların ve sözleşmeye dayalı ilişkilerin ön planda olduğu bir yapıdır. Bireyler burada “mekanik irade” ile hareket eder; yani ilişkiler araçsaldır ve işlevsellik esas alınır. Modern şehirler, iş dünyası, bürokratik örgütlenmeler cemiyet formuna örnek teşkil eder. Bu yapılarda bağlar zayıf, ilişkiler resmi ve süreklilikten çok geçicilik içindedir. Sosyolojik tiplendirmelerde cemaatin karşısı olarak konumlandırılan cemiyet, oldukça farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Cemaat, yapısal olarak daha bütünlüklü ve gözlemlenebilir bir toplumsal biçim olduğu için tanımlanması görece kolaydır. Buna karşılık, cemiyetin çok boyutlu ve karmaşık yapısı, onu tüm yönleriyle ele almayı ve niteliklerini bir arada değerlendirmeyi oldukça zorlaştırır. Bu nedenle, cemiyet türü organizasyonları tanımlarken dikkatli olmak gerekir. Literatürde cemaat daha net sınırlara sahip olduğu için kolayca tanımlanabilirken, cemiyetin çok katmanlı yapısı ve karmaşık ilişkiler ağı, onun tanımlanmasını güçleştirir.

Amiran Kurtkan (1982 aktaran Gezgın, 2011, s. 190) daha anlaşılır şekilde şöyle tanımlamaktadır: *“ Cemiyet insan davranışını hem hürriyete kavuşturan hem hudutlandıran, bir taraftan karşılıklı yardımlaşmalara imkân veren, diğer taraftan gruplaşmalara ve bölünmelere yol açan, değişen bir sosyal teşkilatlar ve münasebetler ağıdır.”*

Tönnies'in bu ayrımı, sadece toplulukların türlerini betimlemekle kalmaz, aynı zamanda modernleşme sürecinde toplumsal bağların nasıl dönüşüme uğradığını da ortaya koyar. Modern toplum, geleneksel cemaat yapılarının çözülerek yerini cemiyet türü ilişkilere bıraktığı bir dönem olarak tanımlanır. Bu bağlamda birey, toplumsal anlamda daha özgürleşmiş görünse de, aynı zamanda yalnızlaşma, anonimleşme ve duygusal kopuş gibi sorunlarla da karşı karşıya kalır. İnsanlar, güvenlik ile özgürlük arasında sıkışmış bir şekilde topluluk arayışını sürdürmektedir. Bauman'ın (2010, ss. 101-121) armağan ve mübadele kavramlarını bu iki tip topluluk içerisinde gözlememiz mümkündür. Bauman sosyolojisi kavramlarıyla cemaat içerisinde armağan, cemiyet içerisinde mübadele ilişkileri görülür.

Günümüzde ise cemaat ve cemiyet ayrımı, artık siyah-beyaz bir ikilikten çok bir süreklilik olarak görülmektedir. Örneğin bir iş yeri, hem cemiyet tipi rasyonel ilişkiler barındırabilir, hem de duygusal bağlılıklarla cemaatsel özellikler taşıyabilir. Aynı şekilde bir mahalle, hem fiziksel yakınlık hem de sanal bağlantılarla sürdürülen ilişkilerden oluşabilir. Cemaat ve cemiyet, bireylerin topluluklarla kurduğu bağları anlamada hâlâ güçlü kavramsal araçlardır. Bu ayrım, sadece toplulukların iç yapısını değil, aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerle kurduğu anlam dünyasını da anlamamıza yardımcı olur. Modernleşmenin getirdiği değişimlere rağmen, insanlar hâlâ cemaat benzeri yapıların sıcaklığına ihtiyaç duymakta; ancak yaşamlarını cemiyet formundaki düzenlemeler içinde sürdürmektedirler.

3.2. Sosyal Ağ Olarak Topluluk

Geleneksel topluluk anlayışında topluluklar, genellikle belirli bir coğrafi mekânla sınırlı, yüz yüze ilişkilerle tanımlanan yapılarıdır. Ancak günümüzde topluluklar yalnızca fiziksel yakınlığa dayanmamakta; ortak ilgi alanları, sosyal ilişkilerin sıklığı ve karşılıklı etkileşim düzeyi gibi unsurlar üzerinden tanımlanmaktadır. Bu dönüşümle birlikte topluluklar, gittikçe daha fazla

sosyal ağlar biçiminde örgütlenmektedir. İnsanlar bir yerel belediye meclis üyesine ulaşmadan tutun hünerli bir tüccar bulmaya kadar geniş bir temaslar alanı için kendi ağlarına güvenirlir. Benzer şekilde okullar ve dini örgütler, yabancı bir çevrede insanların yollarını bulmalarına yardımcı olabilecek şekilde uluslararası bağlantılara erişim sunma gücünde olabilirler (Giddens, 2018, s. 244).

Sosyal ağ gevşek örgütlenme biçimlerinde ya da sosyal yaşamda insanları birbirlerine bağlayan bir takım resmi ve/veya resmi olmayan sosyal bağlardır (Giddens, 2018, s. 243). Sosyal ağlar, bireylerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler ağıdır. Aile bağları, arkadaşlık ilişkileri, komşuluk, hemşehrlik ve ortak meslek grupları gibi birçok bağlantı türü, bireyin toplumsal yaşamına yön verir. Bu ağlar, yalnızca bilgi ve kaynak aktarımı sağlamaz; aynı zamanda aidiyet, güven ve kimlik inşası açısından da belirleyicidir.

Modern toplumlarda bireyler, farklı sosyal ağlara aynı anda dâhil olabilmektedir. Örneğin bir kişi aynı anda bir aile mensubu, bir mahalle sakini, bir iş arkadaşlığı grubu üyesi ve dijital bir topluluğun parçası olabilir. Bu durum, bireyin kimliğini artık tek bir cemaate dayandırmak yerine, çoklu ilişkiler ve değişken bağlar üzerinden kurduğu bir kimlik anlayışını beraberinde getirir. Ağ biçimli topluluklar, aynı zamanda geleneksel toplulukların çözülmediğini, fakat biçim değiştirdiğini de gösterir. Örneğin fiziksel anlamda bir mahalle dayanışması azalmış olsa bile, bu ilişkiler başka biçimlerde örneğin sosyal medya gruplarında ya da hemşehrlik derneklerinde yeniden inşa edilebilir. Bu bağlamda topluluk, yalnızca bir yer ya da sabit bir yapı değil; ilişkilerin sürdüğü, anlam kazandığı ve paylaşıldığı sosyal bir örgüdüdür.

Sosyal ağ biçiminde kurulan topluluklar, bireylerin toplumsal desteğe, güvene ve karşılıklılığa olan ihtiyacını farklı yollarla karşılamaktadır. Örneğin hastalık, kayıp ya da ekonomik zorluk gibi durumlarda; birey yalnızca ailesine değil, aynı zamanda arkadaş çevresine, komşuluk ağına ya da çevrimiçi topluluklara da başvurabilmektedir. Bu yönüyle sosyal ağlar, bireyin yaşamında esneklik ve çeşitlilik sağlayan bir dayanışma mekanizması işlevi görür. Sosyal ağlar üzerinden kurulan topluluklar, çağdaş bireyin karmaşık toplumsal ilişkiler içinde var olmasını sağlar. Bu yapı, geleneksel cemaat bağlarının tamamen ortadan kalkmadığını; ancak daha esnek, geçişli ve çok boyutlu biçimlerde yeniden üretildiğini göstermektedir.

3.3. Sosyalleşme, Cemaat ve Ötekileştirme

Sosyalleşme, bireyin toplumun normlarını, değerlerini ve davranış kalıplarını öğrenerek bir toplumsal varlık hâline gelmesi sürecidir. Ancak bu süreç sadece bir katılım ya da uyum süreci değildir; aynı zamanda bireyin kiminle beraber olacağını, kimin dışında kalacağını, “biz” ile “öteki” arasındaki sınırları öğrendiği bir dışlama mekanizmasıdır. Bu yönüyle sosyalleşme, içermeye kadar dışlamayı da kapsar.

Sosyal bilimler içerisinde kimliği bir etkileşim biçimi olarak ele alan sembolik etkileşim yaklaşımı benlik kavramından hareket ederek, psikolojinin konusu olan bireyi sosyolojinin konusu haline getirir. Birey, sosyal gruplar içinde yer alan bir özne olmaktan çok, kendisi ve kendisi dışında yer alan grup üyeleriyle ilişkisi yoluyla tanınır, tanımlanır ve böylece bireyin kendisiyle ve çevresiyle kurduğu ilişki açıklanabilir hale gelir (Alpman, 2019, s. 380). Toplumsal cemaatler, bireylerin kimlik duygularını, aidiyetlerini ve güven hislerini inşa ettikleri yapılardır. Fakat bu aidiyetin inşası, çoğu zaman bir “öteki”nin inşasını da gerektirir. Kapalı cemaat yapısını ayakta tutan “biz” duygusu, beraberinde “siz” ya da “onlar” diyebileceği bir zümreyi de algılamaktadır. Kimliğin sınırları çizilirken, dışarıda kalanlar tanımlanır ve çoğu zaman tehdit ya

da sapma unsuru olarak görülür. Bu, ötekileştirme sürecinin temelidir. Cemaatlerde bu sınırlar, inanç, dil, kültür, etnisite, yaşam tarzı ya da siyasi görüş üzerinden belirlenebilir. Cemaat üyeleri arasında var olan dayanışma duygusu, kendilerinden olmayan insanları ya da zümreyi iki türlü hedef alır: Ya onları tamamen dışlayarak, çatışmacı bir bakış açısıyla yaklaşır ki, bunun sonuçları tahmin edilemeyen boyutlara da ulaşabilir. Ya da onları kazanılmaya namzet adaylar olarak görür (Eren, 2000, s. 106). Dolayısıyla cemaat, ait olanı koruyan ama aynı zamanda farklı olanı dışlayan bir yapıya da dönüşebilir.

Sosyalleşme sürecinde bireyler yalnızca kendi rollerini değil, ötekilerin kim olduğunu da öğrenirler. “Biz böyle yaparız” denilen yerde, örtük olarak “onlar farklıdır” mesajı da verilir. Bu, özellikle çocuklukta öğrenilen semboller, jestler, kelimeler ve sosyal kurallar yoluyla işler. Farklı dinî inançlara sahip olanlar, farklı giyineler ya da farklı dilleri konuşanlar; çoğu zaman, “normal”in dışında bırakılarak toplumun kenarına itilir. Bu durum yalnızca bireysel önyargılarla değil, kurumsal ve kültürel yapılarla da pekiştirilir.

Modern toplumlarda bireyselleşme artarken, cemaat yapıları da kimlik ve aidiyet ihtiyacını karşılamak için yeniden öne çıkmaktadır. Ancak bu dönüşüm beraberinde bazı tehlikeleri de getirmektedir. Özellikle dijital platformlar üzerinden kurulan yeni cemaat türlerinde, farklı düşünceye sahip bireylerin linçlenmesi ya da hedef gösterilmesi gibi uygulamalar yaygınlaşmaktadır. Böylece bireyler, yalnızca benzer görüştekilerle temas hâlinde oldukları kapalı sosyal baloncuklar içinde sosyalleşir hale gelmektedir. Bu gelişmeler, sosyalleşmenin demokratik ve kapsayıcı biçimleriyle dışlayıcı ve kutuplaştırıcı biçimleri arasındaki gerilimi görünür kılmaktadır. Ötekileştirici sosyalleşme biçimleri, toplumsal empatiyi ve birlikte yaşama kültürünü zedelerken; kapsayıcı sosyalleşme biçimleri, çeşitliliği bir tehdit değil, bir zenginlik olarak görebilen dayanışmacı toplulukların önünü açar. Sosyalleşme yalnızca bireyin topluma katılım süreci değil; aynı zamanda toplumsal sınırların yeniden üretildiği, kimliklerin inşa edildiği ve farklı olanın dışlandığı bir süreçtir. Cemaat yapıları, bireylere güvenli bir aidiyet zemini sunarken; ötekileştirme potansiyeliyle toplumsal dışlama mekanizmalarını da içinde barındırır. Bu nedenle sosyalleşmenin nasıl örgütlendiği, yalnızca bireylerin değil, toplumların geleceğini de belirleyecek önemdedir.

3.4. Bir Cemaat Olarak Millet

Modern insan, kimliğini yalnızca aileden ya da yerel topluluklardan değil, çok daha geniş bir düzlemde tahayyül edilen yapılardan alır. Bu bağlamda millet, bireyin yaşamadığı, hatta çoğu zaman karşılaşmadığı insanlarla arasında sembolik bir bağ kurduğu, fakat buna rağmen “birlikte” hissettiği bir hayali cemaat olarak ortaya çıkar. Benedict Anderson’ın ifadesiyle, “Millet, hayal edilmiş bir siyasal topluluktur. Kendisine aynı anda hem egemenlik hem de sınırlılık içkin olacak şekilde hayal edilmiş bir cemaat olarak varlık kazanır”.

Benedict Anderson (1991, s. 20) ulusları, “hem egemen hem de doğaları gereği sınırlı (sınırları belirli) hayali siyasal cemaatler” olarak tanımlar. Bu cemaatler hayalidir, çünkü üyeleri cemaatin her ferdi tanınamalarına rağmen, kendilerini onun bir parçası olarak algırlar. Her bir üyenin zihninde cemaatlerinin bir imgesi yaşar. Üyelerinin hepsinin birbirini tanıması imkansız olsa da, uluslar sınırları belirli olan (sınırlı) cemaatler olarak tasavvur edilirler, çünkü nüfus bakımından en büyüklerinin dahi, esnek bile olsa, sınırları belirgin ve sonludur ve bu sınırların ötesinde diğer uluslar (hayali siyasal cemaatler) vardır.

Bütün bunlardan dolayı, ulusal kimlik, ulus-devletin birlik ve istikrarının gerektirdiği fedakarlıkları mümkün kılan dayanışma ve güven hissini kaynağıdır. Bu yüzden de, uluslar yukarıda bahsedilen bütün bu işlevsel zorunlulukların bir sonucu olarak az ya da çok bir takım cemaat özellikleri gösterirler (Tok, 2010, s. 57). Bu cemaat türü, bireyin doğrudan deneyimlemediği insanlarla arasında bir ortaklık duygusu oluşturur. Bu ortaklık, ortak bir tarih anlatısı, ulusal semboller, resmi dil ve yaygın medya aracılığıyla kurulur. Anderson, gazetelerin ve romanların modern ulus bilincinin gelişmesindeki etkisine özellikle vurgu yapar: Her sabah gazeteyi okuyan birey, kendi gibi milyonlarca insanın da aynı içerikle meşgul olduğunu düşünerek görünmez bir toplulukla bağ kurar. Milletin bu biçimde hayal edilmesi, onu geleneksel cemaatlerden ayıran bir yapıya sahiptir. Aile ya da yerel topluluk gibi bireysel tanışıklık temelinde oluşmaz; daha çok soyut bir bağın ve kültürel bir ortaklık duygusunun ürünüdür. Toplulukları oluşturan bireyler arasındaki dayanışma özellikle bir değer ve inanç ortaklığının sonucudur ve gerek toprak gerekse ülkeye bağlılığın kendi de ortaklaşa bir tasarıma (Representation Collective) dayanır (Gezgin, 2011, s. 187). Tarihsel süreçte hanedanlıklar ve dini cemaatler, bireyin üst kimliğini belirleyen temel yapılar iken; modern çağda bu rolleri ulus-devlet ve millet almıştır. Milletin egemenlik içeren yönü, onu siyasal bir yapı olarak da tanımlar. Artık meşruiyet, kutsal soydan ya da tanrısal iradede değil; milletin iradesinden kaynaklanır. Anderson'ın belirttiği gibi, milliyetçilik yalnızca siyasal bir ideoloji değil; bireyin ölüme bile katlanabildiği duygusal ve kültürel bir aidiyet biçimi olarak da işler.

Bu hayali yapının oluşturulmasında kapitalizmin gelişimi, matbaanın yaygınlaşması, seküler zaman anlayışının yerleşmesi gibi unsurlar etkili olmuştur. Bu sayede ortak bir dilde basılan yayınlar, bireylerin ulusal kimliklerini tanımlamalarında belirleyici rol oynamıştır. Anderson, hayali bir cemaatin varlığını gazete örneğini vererek açıklamaya çalışır. Ona göre gazeteler sayesinde insanlar her sabah aynı ayını yapmakta, dünyevi olan bir uğraşla aynı zamanda meşgul olmaktadır. İnsanlar, hayali bir dünyanın etrafında aynı şeyleri düşünmekte, aynı düşünce etrafında birbirlerinden habersiz aynı olaya odaklanmaktalar. Bu nedenle, Anderson'a göre insanların hayallerinin yaratılmasında basın çok önemli bir yer alır. Yani insanlar artık eskisi gibi kutsal yazı dilleri üzerinden kendilerini ifade etmemekteler, bundan vazgeçmişlerdir. Böylece aynı grup, topluluk ya da toplum aynı dil üzerinden aynı konuyu düşünebilme olanağı yakalamaktadır. Aynı zamanda devletlerin dil politikaları da bu inşayı desteklemiştir. Ulusal bilinç, yalnızca bir dil üzerinden düşünmeyi değil; diğer dillerin, kimliklerin bastırılması ya da dışlanmasıyla da şekillenmiştir.

Milletin hayali cemaat olarak işleyişi, bir yandan bireyin ait olma ihtiyacını karşılayan bir birlik duygusu yaratırken; diğer yandan da kimin bu cemaatin içinde ya da dışında olduğunu tanımlayan bir ayırım mekanizması hâline gelir. Böylece millet, hem kapsayıcı hem de dışlayıcı bir toplumsal formdur. Bu yönüyle bireyin moral dünyasında güçlü bir yer edinirken, ötekileştirmenin ideolojik temellerini de besleyebilir. Millet modern toplumda bireyin en geniş çaplı aidiyet yapılarından biri hâline gelmiştir. Onu bir cemaat olarak değerlendirmek, sadece kültürel ve siyasal değil; aynı zamanda ahlaki ve psikolojik bağlamlarda da işlevini kavramayı sağlar. Anderson'ın çözümlemeleri bu noktada önemli bir perspektif sunar: Millet, tarihsel olarak üretilmiş, ancak bugün bireyin kimliğinde son derece gerçek ve güçlü bir rol oynayan hayali bir birlikteliktir.

3.5. Dijital Topluluklar ve Mekan Algısı

Topluluklar tarih boyunca çoğunlukla belirli bir fiziksel mekâna bağlı olarak şekillenmiştir. Aidiyet ve yere bağlılık, benliğin oluşması, bireysel ve toplumsal kimliğin tanımlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Mahalle, köy, semt, kasaba gibi yerleşim alanları; insanların birbirini tanıdığı, kimliklerini inşa ettiği ve aidiyet duygusu geliştirdiği sosyal alanlardır. Polat S. Alpman'a (2019, s. 378) göre mekân kavramı, sabit, değişmez, tarihsiz -özetle metafizik- ve formel değil, sosyal ilişkilerin, üretim ilişkilerinin ve ideolojinin yeniden üretildiği yer olarak tanımlanabilir. Mekân, yalnızca fiziki bir zemin değil; bireylerin sosyal ilişkilerini ördüğü, kimliklerini inşa ettiği ve kültürel anlamlarla donattığı bir sosyolojik boyuttur. Örneğin sembolik ve yapısalcı çalışmalar, mekânın sembolik bir üretimle oluştuğunu kabul edip mekânın anlamını bu sembolik dünya içerisinde aramaktadır (Güleç, 2017, s. 15).

Modernleşmeyle birlikte yaşanan kentleşme, taşınabilirlik ve özellikle iletişim teknolojilerinin dijitalleşmesi, mekânın toplumsal anlamını dönüştürmüştür. Zaman ve mekânın birbirinden ayrışması, bireylerin yalnızca fiziksel yakınlıkla değil, dijital bağlarla da topluluklar kurabilmelerini mümkün kılmıştır. Bu durum, toplulukların artık yalnızca yerel değil, aynı zamanda sanallaşmış ve çok katmanlı biçimlerde var olmasına neden olmuştur. Sosyal medya, çevrimiçi forumlar, dijital aktivizm grupları, oyun toplulukları gibi yapılar, bireyin sosyalleşmesini, düşünce paylaşımını ve dayanışmasını sürdürmesini sağlayan yeni dijital cemaatler hâline gelmiştir. Özetle toplumsal alanlarda var olan her şeyin mekânda bir karşılığının bulunduğu ve mekânın, ilişkisiz görünen şeylerin ilişkilendiği yer olarak değerlendirilmesi gerektiği öne sürülebilir (Alpman, 2019, s. 379). Bu dijital topluluklarda fiziksel mekânın yerini sembolik mekânlar alır. Örneğin bir kullanıcı, dünyanın farklı köşelerinden insanlarla aynı anda etkileşime geçerek ortak bir amaç ya da ilgi doğrultusunda bağ kurabilir. Ancak bu yeni mekânsallık, aynı zamanda anonimlik, yüzeysel bağlar ve kutuplaşma gibi sorunları da beraberinde getirebilir.

Mekân ile kimlik arasındaki geleneksel ilişki, artık daha çok duygusal aidiyet, görsel temsil ve algısal bağ üzerinden kurulmaktadır. Bir mekânın "ev" olarak hissedilmesi artık yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda dijital bağlamda da mümkün hâle gelmiştir. İnsanlar, kendilerini ait hissettikleri dijital topluluklarda da sosyal normlar geliştirir, ortak semboller üretir ve kolektif hafıza oluştururlar. Bununla birlikte dijital topluluklar, yeni mekânsal ayrışma biçimlerini de doğurur. Erişim eşitsizlikleri, dijital dışlanmışlık, bilgiye ulaşım farkları; dijital mekânlarda da sınıfsal ve kültürel bariyerlerin yeniden üretildiğini gösterir. Böylece mekân, fiziksel olmaktan çıkmış olsa da eşitsizliklerin yeniden örgütlendiği bir yapı olmayı sürdürür. Çünkü mekân, bütün farklılaşmaların somut hale gelip cisimleştiği; farkların eşitsizlik ve ayrımcılık haline dönüştüğü ilk yerdir (Alpman, 2019, s. 384).

Dijitalleşme çağında toplulukların biçimi değişmiş; ancak bireyin aidiyet, sosyalleşme ve kimlik ihtiyacı ortadan kalkmamıştır. Dijital topluluklar, mekâna dayalı geleneksel yapıları dönüştürmekte; fakat aynı zamanda onların birçok işlevini üstlenmektedir. Bu dönüşüm, mekânın yalnızca fiziki değil, aynı zamanda dijital, sembolik ve çok katmanlı bir anlam taşıdığını göstermektedir.

SONUÇ

Yaşam seyri, bireyin doğumdan ölüme kadar geçen sürede karşılaştığı sosyal ilişkiler, kurumlar ve kimlik biçimleri üzerinden şekillenen dinamik bir toplumsal süreçtir. Bu çalışma

boyunca ele alınan aile, topluluk ve millet gibi sosyal yapılar; bireyin bu süreçte sosyalleşmesini, kimlik kazanmasını ve aidiyet geliştirmesini mümkün kılan temel yapılar olarak öne çıkmıştır. Her biri, bireyin sosyal gerçekliğini anlamlandırmasında ve topluma katılımında farklı düzeylerde rol oynamaktadır. Aile, bireyin toplumsal hayata ilk adım attığı, temel değer ve normları içselleştirdiği birincil sosyalleşme alanıdır. Modernleşmenin etkisiyle aile biçim ve işlev açısından dönüşümler yaşamıştır. Ancak bireyin manevi ve sosyal dünyasında merkezi yerini korumaktadır. Çekirdek aile, tek ebeveynli yapılar veya alternatif birliktelikler gibi yeni aile formları ortaya çıksa da, aidiyet, dayanışma ve kimlik inşası gibi işlevler büyük ölçüde devam etmektedir.

Topluluklar, bireyin aile dışındaki dünyayla ilk anlamlı temasını kurduğu, ikincil düzeyde sosyalleştiği yapılarıdır. Cemaat ve cemiyet ayrımı üzerinden analiz edilen bu yapılar, bireyin hem yerel hem de dijital düzeyde toplumsal bağlar geliştirmesini sağlar. Toplulukların mekânla olan ilişkisi, modern çağda hem fiziksel hem de dijital biçimler kazanmış, böylece sosyalleşme süreci çok katmanlı bir hal almıştır. Millet ise bireyin ulusal ölçekte aidiyet geliştirdiği, sembolik anlamlarla örülü, ideolojik ve kültürel bir birliktelik zemini sunan yapıdır. Anderson'un "hayali cemaat" kavramı üzerinden değerlendirilen millet, bireyin toplumsal konumunu yalnızca bugünde değil, tarihsel ve geleceğe dönük bir perspektifle inşa etmesini sağlar. Ancak bu birlik duygusu, kimi zaman ötekileştirici ve dışlayıcı pratikleri de beraberinde getirmektedir.

Dijitalleşme ve modernleşme, bu yapıların tamamında biçimsel değişiklikler yaratmış, temel işlevlerini ortadan kaldırmamıştır. Aile, topluluk ve millet hâlâ bireyin kimlik, anlam ve bağ kurma ihtiyaçlarına yanıt vermektedir. Günümüzde bu yapılar daha geçişli, melez ve çok merkezli hâle gelirken, bireylerin sosyalleşme süreçleri de daha ağırsal, esnek ve çok boyutlu bir yapı kazanmıştır. Bu dönüşüm süreci, sosyolojinin yalnızca çözülme ve kayıp kavramlarıyla değil, aynı zamanda yeniden yapılanma ve işlevsel dönüşüm perspektifiyle meseleye yaklaşmasını gerektirir. Sosyalleşme, her ne kadar yeni araçlar, aktörler ve bağlamlar üzerinden yürütülse de, bireyin toplumsal hayattaki yerini anlamlandırma ihtiyacını karşılamaya devam etmektedir.

Bu bakış açısıyla birey-toplum ilişkisindeki temel yapıların dönüşümleri tarihsel süreç ve 21. yüzyıl teknolojilerinin etkileriyle değerlendirildiğinde modernizme veya postmodernizme yeni geçmiş olan toplumların sorunlarına ışık tutabilir. Zira dünya bir bütün olarak modernizme veya sonrasında postmodernizme geçmemiştir. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın daha önce yaşadığı süreçleri dünyanın büyük çoğunluğu yeni yaşamaktadır.

KAYNAKÇA

1. Alpman, P. S. (2019). Mekân, kimlik, sınıf: Farklar neden bir arada barınmazlar?. *İdealkent*, 10(26), 373-401. <https://doi.org/10.31198/idealkent.519245>
2. Anderson, B. (1995). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin yayılması ve kökenleri*. (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
3. Bauman, Z. (2010). *Sosyolojik düşünmek*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
4. Ecevit, Y. (1991). Aile, kadın ve devlet ilişkilerinin değerlendirilmesinde klasik ve yeni yaklaşımlar. *Kadın Araştırmaları Dergisi*(1).
5. Erbuğ E. (2021). Ölüm sosyolojisi: Geleneksel ve modern toplumda ölümün toplumsal anlamları. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 46-61. DOI:10.48131/jscs.1005591
6. Eren, S. (2000). Cemaatsel oluşum ve dinin rolü. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 3(7).

7. Gezgin, M. F. (2011). Cemaat-cemiyet ayırımı ve ferdinand tönnies. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 183(22).
8. Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar* (3). (A. Esgin, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
9. Güleç Solak, S. (2017). Mekan-kimlik etkileşimi: Kavramsal ve kuramsal bir bakış. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1).
10. Hatipler, M. (2023). Modernizmden postmodernizme aile. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi* 6(4), 574-590. DOI:10.26677/TR1010.2023.1219
11. Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
12. Tok, Nafiz. (2010). Ulus cemaat ve cemiyet: Cemaat ve cemiyet uluslar. *Demokrasi Platformu*, 6(23).
13. UNICEF, (2005). Dünya çocuklarının durumu: Çocukluk tehdit altında. New York: UNICEF House.
14. Yıldırım, E. (2005). Bir modernite rüyası : Ailenin Sonu mu? Kütahya yetiştirme yurdu örneği. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(9).

POLISH SCIENCE JOURNAL

Executive Editor-in-Chief: PhD Oleh M. Vodiany

ISSUE 7(88)

Founder: «iScience» Sp. z o. o.,
NIP 5272815428

Subscribe to print 04/10/2026. Format 60×90/16.

Edition of 100 copies.

Printed by «iScience» Sp. z o. o.

Warsaw, Poland

08-444, str. Grzybowska, 87

info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.eu>



ISBN 978-83-949403-3-1

