

BİLGİDEN BECERİYE SINIRSIZ ÖĞRENME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



BİLGİDEN BECERİYE SINIRSIZ ÖĞRENME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

E-ISBN 978-605-82661-4-8

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2018, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Ekim 2018, Ankara

İletişim

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A

Çankaya /Ankara

Telefon: 0530 8646078-0530 8646079

Web Sitesi: www.sead.com.tr useas.sead.com.tr

e-mail: sead@sead.com.tr useas@sead.com.tr

ÖNSÖZ

Değerli Akademisyen ve Eğitimciler,

Günümüzde bilginin sürekli artması, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumuna uyum sağlama gibi nedenler sınırsız öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bilindiği gibi öğrenme insanların en önemli özelliği olmakta, anne karnında başlamakta ve hayat boyu sürmektedir. Öğrenme ile bireyler değişmekte ve kendilerini üst düzeyde geliştirmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta, giderek davranış ve tutumlara yansımaktadır. Bu nedenle eğitim çalışmalarında öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve sınırsız öğrenme becerilerini geliştirme üzerinde önemle durulmaktadır. Bu süreçte düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve geleceğine yön veren 21. yüzyılın becerilerine sahip bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu konuya dikkat çekmek için çeşitli yayınlar yapılmakta ve bilimsel toplantılar düzenlenmektedir.

Bilgiden beceriye sınırsız öğrenmeyi geliştirmek, sürdürülebilmek, öğrenen bir toplum ve dünya oluşturabilmek amacıyla Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği olarak 26-28 Nisan 2018 tarihlerinde Bodrumda II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018) düzenlenmiştir. Sempozyumun teması “Bilgiden Beceriye Sınırsız Öğrenme” olarak belirlenmiştir. Sempozyumda eğitim alanında yapılan nitelikli araştırma ve uygulamaları paylaşmak, bilimsel üretime katkı sağlamak, yeni düşünce ve çalışmalara ortam hazırlamak, sınırsız öğrenme, eğitim ve araştırmaya dikkat çekmek, bilgi toplumuna uyum sağlamak amaçlanmıştır. Bunun yanında akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirmek, bilimsel ve sosyal etkileşimi üst düzeye çıkarmak, işbirliği ve eşgüdüm sürecini canlandırmak ön plana alınmıştır.

Bu anlayıştan hareketle Sempozyumda okul öncesinden yükseköğretime kadar 20’ den fazla konu alanı belirlenmiş, gelen bildirimler hakem ve alan editörleri tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Böylece Sempozyumda 400 sözlü bildiriye yer verilmiştir. Bu bildirimlerin çoğunluğunun tam metinleri II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018)/ 2nd International Symposium of Limitless Education and Research (ISLER 2018) Bildiri Kitabında yayınlanmıştır. Bazı yazarlarımız ise çalışmalarını e-kitap bölümü olarak yayınlanmasını istemişlerdir. Bu amaçla yapılan başvurular, hakem ve alan editörleri tarafından değerlendirilmiş ve 7 çalışmanın e-kitap bölümü olarak yayımlanmasına karar verilmiştir.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen yazarlara ve Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine teşekkür ederiz.

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

İÇİNDEKİLER

	Sayfalar
1. BÖLÜM: Effects of Dictogloss as a Collaborative Writing Activity on Students' Perceptions and Language Development Doç. Dr. Tanju DEVECI, Dr. Nader AYISH	4-19
2. BÖLÜM: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Değerler Dr. Ömer İNCE, Tuğba ŞİMŞEK	20-30
3. BÖLÜM: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Dr. Oğuzhan KURU, Burcu ÇOBAN	31-38
4. BÖLÜM: Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimlerinin İncelenmesi Doç. Dr. Şehriban KOCA	39-47
5. BÖLÜM: Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümü Öğrencilerinin İnşaat Sektöründen Beklentileri Halit Erdem ÇOLAKOĞLU, Muhammed ÖZTEMEL, Merdan Törehan TURAN	48-60
6. BÖLÜM: Ethos Bağlamında Model İnsan: Hz. Muhammed Dr. Coşkun BABA	61-68
7. BÖLÜM: Kazakistan'ın Enerji Politikaları Zhuldyz KANAPIYANOVA	69-77



1. BÖLÜM

Effects of Dictogloss as a Collaborative Writing Activity on Students' Perceptions and Language Development

Tanju DEVECI, Nader AYISH

- Introduction
- Literature Review
- Research Context, Rationale for the Study, and Research Questions
- Method
- Results and Discussion
- Conclusion and Recommendations
- References

Introduction

Traditionally perceived as a passive activity where the teacher reads aloud a text while students write down verbatim what they hear, dictation seems to be a thing of the past. Anecdotal evidence indicates that it is often seen as teacher-centered and therefore “boring.” This is despite the fact that it requires intensive cognitive processing of language. Motivated by educational philosophy that cognitive development requires student interaction in sociocultural contexts (Vygotsky, 1978), some may be skeptical about its use for language development. However, when approached from a collaborative writing perspective, dictation, in fact, lends itself to interaction among students, allowing for their active engagement in the learning process. This paper presents the results of an experimental study in which students were exposed to a dictogloss in which they first participated individually in a note-taking activity followed by a group task requiring them to collaborate to reconstruct the dictated text. We also report findings related to students' perceptions on individual and collaborative “listen-to-write” activities as used in this study.

Literature Review

Collaborative Writing

Collaborative writing can be defined as “the joint production or the coauthoring of a text by two or more writers” (Storch, 2011, 275). Another definition of the term is “an assignment in which students work together from start to finish, producing a single paper from the group” (Howard, 2001, p. 54). Steendam (2007) notes that there are different approaches to a collaborative writing task. One is dividing the workload and letting each group member write a particular section of the text. In this case, the group or one particular member takes the responsibility to combine different parts of the text into a coherent whole, after which the final draft is edited. However, Steendam also warns that it is better to name this approach as “cooperative” writing. Similarly, Storch (2013) emphasizes that the central characteristic of collaborative writing which distinguishes it from other types of writing such as cooperative writing is that each and every student is responsible to participate in the decision-making and production of the entire text. In this way, collaborative writing promotes “the sense of a shared ownership of the text produced” (p. 170).

As these definitions clearly indicate, collaborative writing is a communicative activity engaging multiple students in composing an entire written text. It is based on the idea of “collaborative learning” which has its roots in the constructivist view of learning developed as a result of the work of Vygostky, Piaget and Dewey among others. According to this view, we construct our own understanding through engagement in problem-solution situations and experiences with others on which we reflect (Nakata, 2006).

Advantages of Collaborative Writing

As a constructivist activity, collaborative writing offers a variety of benefits. One of these is related to students' use of critical thinking skills when they analyze texts and arguments to write their own papers (Speck, 2002). Collaborative writing not only allows students to learn from each other, but it also supports collective or mutual scaffolding (Steendam, 2007). This supports student independence and minimizes the need for teacher intervention. Students also improve their vocabulary and text coherence, while gaining new ideas and perspectives through interaction and negotiation with their peers (Talib & Cheung, 2017).

It has been found that language learners involved in collaborative writing attended to linguistic forms more cautiously and were therefore more successful in using new and accurate language forms (Philp, Adams, & Iwashita, 2014). This is enhanced by students' opportunity to use individual members' editing skills (Alley, 1996). For example, one student may be particularly good at proofreading while another one may be strong in seeing the big picture.

Also, when students comment on each other's work they receive multiple perspectives in addition to the teacher's, which develops a strong audience awareness (Steendam, 2007). Another benefit tied to teachers is relative to practicality (Steendam, 2007) because it reduces the time teachers spend correcting and editing student papers since they receive fewer papers. Instead, they can spend more time commenting on papers in detail.

Disadvantages of Collaborative Writing

While there are many noteworthy advantages to collaborative writing, a number of possible disadvantages also exist, including the development of conflict among group members. For example, differences in opinions or goals or over substance or process can lead to conflict. Conflict can be exacerbated by three particular team member behaviours that have been identified as the most problematic in this regard: slacking, social loafing, and free-riding (Brooks & Ammons, 2003; Jassawalla, Malshe, & Sashittal, 2008; Pieterse & Thompson, 2010). These behaviors tend to be amplified among many freshman students because of their limited teaming experience. Such students often lack the necessary skills to effectively contribute to team development and may not fully appreciate their role as essential members of a larger whole (Bacon, Stewart, & Silver, 1999; Oakley, Hanna, Kuzmyn, & Felder, 2007).

Ambiguity in group member roles can also be a disadvantage. Unless carefully defined and assigned, team members may find that their contributions are less impactful and relevant to the collaborative writing process. Clearly defining the responsibilities of individual group members can help avoid misunderstanding or a lack of focus that is necessary for productive collaborative writing (Fernandez Dobao, 2012).

Dictogloss: A Collaborative Writing Activity

Developed by Ruth Wajnryb (1990), dictogloss has its roots in traditional dictation, but it is different in significant ways. It has five main stages (Wajnryb, 1990, pp. 6-7). First, the teacher reads a short, dense text to learners at normal speed, and students are asked to jot down familiar words and phrases. Then, students work in small groups to compare their notes and reconstruct a version of the text from their shared resources. This is followed by the stage which requires each group of students to produce their own reconstructed version. In this stage, the aim is to achieve grammatical accuracy and textual cohesion, but *not* replicate the original text. Finally, various versions are analyzed and compared, and students refine their own texts in light of the shared scrutiny and discussion.

There are several advantages of dictogloss for language learners. One of these is that it provides a realistic communicative context in which students engage in verbal interaction (Nassaji & Fotos, 2011). The requirement that students reconstruct the text as accurately as possible engages them in vigorous discussion on lexical and grammatical choices. This makes them reflect on their language, and exchange and check knowledge with each other. Other-directed talk initiated by a dictogloss task creates an opportunity for resolving

language problems that students may not have been able to resolve on their own (Storch, 2015, p. 354). As a result, they increase their awareness and learn from each other.

Another important advantage stems from the clear objective students are provided with when they are tasked to reconstruct the text (Jacobs & Young, 2004). This is particularly important for a group of students to behave as an effective team. In addition, dictogloss can help students build confidence in themselves with the teacher's guidance. If a teacher taps into learners who lack the willingness to demonstrate their ability to apply knowledge to practice in this collaborative task (Kessler & Ware, 2013), their confidence will increase and should lead them to have more motivation for learning.

While there are many possible benefits of dictogloss, a number of possible disadvantages also exist. For example, dictogloss is not very effective for lower level learners because they usually lack the ability to actively listen and comprehend spoken text. Attention levels may also be impacted if the subject matter of the text is not of interest to the learners, while stronger personalities on a team may prevent others from fully participating. This is especially likely during the reconstruction stage. In addition, weaker or more reserved individuals may be reluctant to discuss or correct the text with team members or other groups.

In addition, participants unfamiliar with dictogloss may want to write down every word dictated in order to reproduce the original rather than "reconstruct" the text as a team "using their combined linguistic resources" (Wajnryb, 1990, p. 12). On a practical level, if the dictation is not recorded, the test will be less reliable, because there will be a number of differences in delivery, including the speed of the text being read (White, 2011). Finally, dictogloss only measures a learner's short-term memory.

Research Context, Rationale for the Study, and Research Questions

This research was conducted in the context of the English Department at Khalifa University of Science and Technology, which offers a variety of engineering degrees. The Department offers courses to improve English language and communication skills of the students for whom English is a foreign language. Courses, with a particular focus on writing, develop student critical thinking and problem solving skills through a variety of language-based activities. Students are required to undertake a "real-world" academic, educational or technical project. Academic literacy and teamwork skills are developed as students participate in seminars and produce individual and group assignments requiring them to write essays and literature reviews.

Although the courses are based on the principles of collaborative learning, we observe that many student teams divide sections of their project among team members, causing the course to reflect the characteristics of cooperative writing rather than collaborative writing where students co-contribute rather than con-construct their texts (Storch, 2013). Although cooperative writing has its own merits, we feel by limiting the amount of collaborative writing work on their projects students often deprive themselves of the benefits listed above. This prompted us to devise a dictogloss task exposing students to collaborative writing experience. We did this with the general expectation that they would have their awareness raised about the value of collaborative writing and develop aptitude for a similar orientation towards project writing. This research, therefore, aimed to answer the following questions:

- 1- How do the original texts and student outputs compare in terms of readability levels, sentence lengths, and vocabulary profiles?
- 2- How do the grades for individual and collaborative student outputs compare?
- 3- What are students' perceptions on the two writing tasks?

Method

Participants

A total of 77 first year students participated in the study. Of this number, 23% were male, and 77% female. Students' ages varied between 19 and 21, with a mean age of 20. All the students were Emirati.

The Dictogloss Tasks

Design of the tasks

We designed two dictogloss tasks: an individual and a collaborative one. Even though the former is not typical of a dictogloss, we wanted to make sure that the students would be able to make a direct comparison between their individual and collaborative writing experiences by completing an activity of similar nature.

In order to ensure that the two texts were comparable, we ran readability tests using an online software at <http://www.readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php>. A summary of the results is given in Table 1 below.

Table 1.
Readability Test Results.

	Text 1	Text 2
Lexile measure	1040L-1350L	1040L-1350L
Mean sentence length	17.92	17.91
Word count	233	233

We also ran a vocabulary profiler using an online application at <http://www4.caes.hku.hk/vocabulary/profile.htm> which classifies the lexis used in a text according to four categories: a) the list of the most frequent 1000 words (West, 1953), b) the list of the most frequent 1001 - 2000 words (West, 1953), c) the Academic Word List (AWL) (Coxhead 1997), d) University Word List (UWL) (Xue & Nation, 1984), e) words not included any of the preceding lists. Results are summarized in Table 2.

Table 2.
Vocabulary Profiles.

	Text 1		Text 2		t	p
	f	%	f	%		
1-1000 words	211	90.1709	208	88.8889		
1001-2000 words	2	0.8547	7	2.9915		
AWL words	20	8.5470	15	6.4103	0	0.5
UWL words	0	0.0000	0	0.0000		
Off-list words	1	0.4274	4	1.7094		

p<0.05

As can be seen in Tables 1 and 2, the two texts were highly comparable in terms of readability levels, vocabulary profiles and lengths. The result of the t-test conducted to identify statistically significant differences between the lexical profiles was also negative (p=0.5>0.05).

Both texts came from a manuscript drafted by colleagues in our department. It was mainly about collaborative work in small groups. The choice of the topic was purposeful in that we aimed to familiarize students with some fundamental information on working in small groups. In this way, the activity was planned to have a washback effect.

Implementation of the tasks

We followed Wajnryb's (1990) instructions on how to do a dictogloss activity carefully, with slight modification. The stages we followed for the individual and collaborative tasks are as follows:

Table 3.
Stages Of Dictogloss Activity.

	Individual Task	Collaborative Task
Stage 1. Raising schemata	Open class discussion held on the content of the text	Open class discussion held on the content of the text
Stage 2. Listening 1	Normal speed listening without note taking	Normal speed listening without note taking
Stage 3. Listening 2	Listening at slow speed, notes taken	Listening at slow speed, notes taken
Stage 4. Listening 3	Normal speed listening, notes checked/adjusted	Normal speed listening, notes checked/adjusted
Stage 5. Text reconstruction	Students reconstructed the text individually (15 minutes)	Students reconstructed the text in groups of three (30 minutes)

As Table 3 shows, the first stage involved an open class discussion to raise students' schemata about the topic, which helped students reduce anxiety, while the second stage allowed the students to focus on the gist without worrying about note-taking. We believe this prepared them for the subsequent stages. The amount of time allowed for the reconstruction of the texts for the two activities differed as well. Considering the amount

of time students would require negotiating with group members, twice as much time was allocated to the collaborative writing task. However, we did not perform the final stage in Wajnryb's instruction where various versions are analyzed and compared, and students refine their own texts in the light of the shared scrutiny and discussion. This was solely due to aims of this research.

Assessment of Student Outputs

The students' papers were assessed using a holistic rubric. Prior to commencing assessment of the papers, we, as the two researchers, held a calibration meeting where we discussed our expectations, and standardized on three student papers. After this, we graded the papers separately, and then held a second meeting to compare our grades. The agreement between the two raters was measured using Cohen's kappa, yielding a value of 0.655 which indicates substantial interrater reliability. In cases of three minor discrepancies between grades awarded to student papers, further discussion was held and agreement was reached.

We also analyzed the student papers with a view towards readability and the vocabulary profiles using the above-mentioned online instruments. In comparing the two writing tasks (individual vs. collaborative), we used the Student's t-test, and a value of < 0.05 was considered significant.

Student perceptions

In order to collect data on student perceptions about the two tasks, we developed a survey, comprised of four main questions. The first question sought to identify students' overall satisfaction levels for each of the writing tasks. The second and third questions were related to the advantages. The former asked students to indicate which of the tasks allowed them to enjoy a set of benefits specific to writing. These included being more accurate with grammar and mechanics, using accurate vocabulary, organizing their writing more effectively, remembering the content of the paragraph better, and reconstructing the text more successfully. The latter, on the other hand, was related to the psychological aspects and asked students to identify which of the two tasks was more motivating, more empowering, more enjoyable, more natural, and less stressful.

Finally, the fourth question aimed to collect qualitative data on students' perceptions on the negative aspects of the tasks, if any. For this purpose, they were asked to complete two sentences. The first one was "I disliked the individual listen-to-write activity for the following reasons:", and the second one was "I disliked the group listen-to-write activity for the following reasons:" We then analyzed the student responses to identify emerging themes.

Results and Discussion

The first research question aimed to compare student texts against the original texts. To this end, the individually and collaboratively composed student texts were compared to the original texts considering readability levels, sentence lengths as well as vocabulary profiles. The results are summarized in Tables 4 and 5.

Table 4.
Comparison of Readability Levels.

	Individual Writing		Collaborative Writing	
	Original Text	Student Corpus	Original Text	Student Corpus
Readability level	1040L-1350L	860L-1010L	1040L-1350L	1040L-1350L
Mean sentence length	17.92	15.4	17.91	13.8
Word count	234	6,309	234	2,232

Table 5.
Vocabulary Profiles.

	Individual Writing				Collaborative Writing				t	p
	Original Text		Student corpus		Original Text		Student corpus			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1-1000 words	211	90.17	5,569	88.27	208	88.89	1,970	88.26		
1001-2000 words	2	0.85	57	0.9	7	2.99	56	2.5		
AWL words	20	8.55	610	9.7	15	6.41	168	7.5	-	0.4999;
UWL words	0	0	1	0.01	0	0	0	0	0.0002;	0.4998
Off-list words	1	0.43	72	1.15	4	1.71	38	1.7	0.0003	
Word-count	234	100	6,309	100	234	100	2,232	100		

p<0.05

As is seen in Table 4, the readability level of the student corpus written individually differed from that of the original text significantly (860L-1010L vs. 1040L-1350L). On the other hand, the readability level of the collaboratively written student corpus was the same as the original text. This data gives a clear indication that students collaborating to reconstruct a dictated text are more likely to increase the level of language used in their writing. This lends credence to previous research findings indicating that collaborating students are more careful with language use (Philp, Adams, & Iwashita, 2014) prompting them to edit and proofread more carefully (Alley, 1996). Collectively, these likely helped students in this study compose more sophisticated texts of a higher proficiency level.

When the mean sentence lengths are considered, it is seen that the sentence length in the latter student corpus was shorter than the one in the former (13.45 vs. 15.4). The greater

average sentence length in the individually written student corpus appears to be due to comparatively more frequent use of linkers, such as “and” and “also.” which were often accompanied by a comma, thus increasing sentence lengths. Relatively shorter sentence length produced by collaborating students may be due to their attempt to avoid writing complicated sentences, which, according to Kline (2009), increases the writers’ chances of making grammatical mistakes. Similarly, the American Psychological Association (APA) (2009) also notes that “short sentences are easier to comprehend than are long ones” (p. 67). Motivated by a similar sentiment, certain individuals in the student groups in this study may have refrained from writing long sentences.

Concerning the vocabulary profiles, Table 5 shows that the profile of the collaboratively written student corpus was closer to the original text than that of the individually composed student corpus. The most significant difference in the individually written corpus was caused by the inclusion of a greater number of off-list words (1.15% vs. 0.43%) and a fewer number of 1-1000 words (88.27% vs. 90.17%). However, no statistically significant differences were found between the original texts and student corpora ($t=-0.0002$, $p=0.4999$; $t=0.4999$, $p=0.4998$). One noteworthy finding is that both student corpora included comparatively more academic words than the original texts. This is contrary to the findings of a previous study we conducted with former students in the department, which had shown that the students were more likely to rely on the first 2,000 words in the General Service List (GSL) and use fewer academic words compared to input materials (Deveci, 2015). This difference is likely due to an (un)intentional emphasis on lexis in our daily teaching.

In order to identify the effect of interventions on student performance (Research Question 2), the student outputs were graded, and grades for each intervention were compared. A summary of the results can be seen in Table 6.

Table 6.
Comparison of Grades on Student Outputs.

	Individual Writing	Collaborative Writing	t	p
Min	6	7		
Max	8.5	9	-3.9652	0.0000
Average	7.1	7.7		
SD	0.5	0.7		

$p<0.05$

According to Table 6, the student grades for the individual writing task varied from 6 to 8.5 with an average grade of 7.1. On the other hand, the student grades for the collaborative writing task varied from 7 to 9, with an average of 7.7. The comparison between the two data sets revealed a difference at a statistically significant level ($t=-3.9652$, $p=0.0000$). This shows that the students’ engagement in collaborative writing improved their ability to write. This finding, therefore, supports the argument that collaborative writing can serve as an effective tool to develop students’ vocabulary, text coherence (Talib & Cheung, 2017), and clarity in writing (Fong, 2012) when they engage in a dialogue with peers who have a variety of skills. There is empirical evidence that the increased interaction among learners during dictogloss supports mutual responsibility for learning (Steward, Silva & Gonzalez, 2014), further reinforcing students’ linguistic skills.

Previous research has also shown that the opportunity dictogloss provides students to discuss the topic of the text, express themselves orally and in writing, receive feedback from peers and the teacher can result in superior written performance (Younis & Bataineh, 2016).

The third research question aimed to identify student perceptions on the two collaborative writing activities. A total of 64 students participated in this stage of the research. These students were first asked to indicate the extent to which they enjoyed each activity. The results are summarized in Table 7.

Table 7.
Enjoyment Levels.

	Min	Max	\bar{x}	SD	t	p
Individual writing	2	5	3.36	0.95	-2.4008	0.0089
Collaborative writing	2	5	3.74	0.89		

$p < 0.05$

As is seen in Table 7, the students' enjoyment level for both activities was above average, although they were found to enjoy the collaborative writing slightly more ($\bar{x}=3.36$ and $\bar{x}=3.74$). The difference between the enjoyment levels was also at a statistically significant level ($t=-2.4008$, $p=0.0089$). These findings show that the students generally liked dictation when presented in dictogloss format as a non-orthodox approach to writing. However, it is important to note that collaborative dictogloss was more popular. Popularity of dictogloss among language learners was also reported by Steward et al. (2014) who observed that it was often due to students' realization of their increased knowledge and skills as a result of peer feedback. Gallego (2014) similarly found that higher levels of language learners particularly enjoyed dictogloss because it facilitated their understanding of grammatical concepts through metatalk and supported their language acquisition.

The students were also asked to compare the two activities considering their effects on successful reconstruction of the texts. The results are summarized in Table 8.

Table 8.
Student Perceptions on Effects of Writing Activities.

Which of the writing activities allowed you to ...?	Individual writing		Collaborative writing		Both		Neither		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
be accurate with grammar	6	9.4	41	64.1	17	26.6	0	0.0	64	100
be accurate with mechanics	10	15.6	39	60.9	13	20.3	2	3.1	64	100
use more accurate vocabulary	15	23.4	36	56.3	12	18.8	1	1.6	64	100
organize your writing better	23	35.9	29	45.3	12	18.8	0	0	64	100
remember the content of the paragraph better	13	20.3	41	64.1	10	15.6	0	0	64	100

It is clearly seen in Table 8 that student ratings for the collaborative writing were higher across the board. In terms of accuracy, the students believed that the collaborative writing activity allowed them to be more accurate with grammar (64.1%), mechanics (60.9%), and vocabulary (56.3%). They also thought that their writing was more organized and more successful with the collaborative writing (45.3%) than it was with the individual writing (36.9%). Similarly, more students believed that the collaborative writing activity allowed them to remember the content of the paragraph better than did the individual writing (64.1% vs. 20.3%). It is also important to note that a certain number of students felt both types of activities allowed them to be accurate with grammar (26.6%), mechanics (20.3%), vocabulary (18.8%), and organization (18.8%). Although these data provide a strong indication that dictogloss positively effects the development of students' writing skills, they derive more linguistic benefit when they collaborate. Similar findings have been found by researchers in different contexts. For example, in Japan, MacKenzie (2011) found that dictogloss supported students' sense of accomplishment and perception that their English language skills significantly improve as a result of intensive focus on task. In that study, Japanese students often made the remark that their lexical competence improved greatly. On the other hand, in a recent experimental study conducted in Indonesia, Dewi (2017) found that dictogloss contributed to students' grammatical knowledge for writing a narrative text as well as an improvement in mechanics.

We also wanted to identify how students felt emotionally when engaged in the two activities. The results relative to this are given in Table 9.

Table 9.
Student Feelings.

Which of the writing activities was ...?	Individual writing		Collaborative writing		Both		Neither		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
more motivating	5	7.8	48	75	11	17.2	0	0	64	100
more empowering	12	18.8	45	70.3	7	10.9	0	0	64	100
less stressful	13	20.5	43	67.4	7	11	1	1.1	64	100
more enjoyable	6	9.4	43	67.2	13	20.3	2	3.1	64	100
more natural	17	26.7	27	42.2	19	30	1	1.1	64	100

Table 9 shows that a significant number of students believed that their collaborative writing experience was more motivating (75%), more empowering (70.3%), less stressful (67.4%), and therefore more enjoyable (67.2%). For a greater number of students (42.2%), it also felt more natural. It is also important that 30% of the students thought both types of activities felt natural. Indeed, 20.3% indicated that they enjoyed both activities, while 17.2% found both motivating. These data indicate that dictogloss, either individually or collaboratively, has positive psychological effects on students albeit more to the benefit of the latter. The role dictogloss plays in motivating language learners has been noted by previous researchers, too. Kanazawa (2017), for instance, reports that dictogloss gave first year university students greater motivation for learning by increasing their self-esteem, reducing anxiety and sensitivity to rejection; thus encouraging more active participation. Similarly, Ahmadian, Amerian and Lavasani (2015) found that dictogloss as a cooperative learning activity increases students' writing efficacy by reducing anxiety and stress thanks

to interaction and negotiation taking place among learners. This, as a result, increases student motivation. Collectively, these results, together with the findings of this current study, support the social constructivist view of learning that the learning environment as a social construct context has the power to support and affirm learners' competence which in turn creates intrinsic motivation, and that social interaction in the learning process is of significance "since learning can be developed not only individually but also with peers [and] teachers ..." (Nakata, 2006, p. 111).

Finally, students were given two discourse completion tasks asking them to write reasons for disliking each of the tasks. A summary of the results can be seen in Table 10.

Table 10.
Reasons for Disliking Tasks

Individual Task			Collaborative Task		
	f	%		f	%
Challenges with content	31	29.8	Conflict	28	51.9
Challenges with language	28	26.9	Time-management	15	27.8
Challenges with time	11	10.6	Limited individual development	8	14.8
Lack of interaction	11	10.6	A lack of involvement	3	5.6
Difficulty	8	7.7			
Stress	8	7.7			
Lack of motivation	7	6.7			
<i>Total</i>	<i>104</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>54</i>	<i>100</i>

As can be seen in Table 10, seven main themes were identified as factors contributing to students' disliking the individual writing task. The most common reason why some students did not like the individual task was due to challenges with remembering content (29.8%). The students often mentioned that they had a hard time recalling all the details they heard. This was followed by challenges with language (26.9%). These students remarked that it was not easy to use the grammar as it was used in the dictated text, and they were anxious about writing grammatically correct sentences. The third reason was challenges with time (10.6%). It was mentioned that the reconstruction of the text took a lot of time, and the worry about not being able to finish the task within the given time limit caused tension. Lack of interaction was also identified as a factor causing students to enjoy the individual task less (10.6%). The students explained that they would have preferred the opportunity to check their writing with their peers or the teacher. Due to these reasons, some students also indicated that this task was difficult (7.7%), stressful (7.7%), and demotivating (6.7%).

On the other hand, five themes were identified as reasons why some students' disliked the collaborative task. However, the frequency with which these were mentioned was not as high, which supports the other data indicating that the students favored collaborative dictogloss. Despite this, conflict was identified as the main challenge the students faced (51.9%). They often stated that they did not always agree with their peers on the exact content or the language they should use. One student said, "I disliked it when someone students did not hear me, and they just did what they want." This illustrates a disadvantage of collaborative writing in terms of shy students, for example, falling prey to peer pressure

(Shehadeh, 2011), and weaker students feeling over-empowered by stronger students (Shea, 1995).

Time management was another reason why some students were skeptical about the usefulness of the collaborative task (27.8%). They said it took longer for them to make a decision about how to reconstruct the text. They also stated that they were easily side-tracked. Previous research also highlights teacher concerns about students' tendency to socialize in groups, which leads to issues with time-management (Gillies & Boyle, 2010).

Finally, limited individual development was identified as a factor (14.8%) contributing to some students' disliking the collaborative task. Relatively less engagement in writing did not allow these individuals the opportunity to fully benefit from the process. One student captured this sentiment by stating that "If I write it myself, I can improve my grammar and vocabulary better." Similarly, three students indicated that the lack of involvement in the process by some group members was a limiting factor (5.6%). These students either did not participate at all, or generally depended on other more 'capable' students.

Conclusion and Recommendations

The results of this study suggest that many students find that collaborative writing improves the quality of their writing, makes a challenging task easier and more enjoyable, and offers an opportunity to develop important language skills. In particular, most participants indicated that they found the dictogloss exercise in which they collaborated in small groups more satisfying than working alone. This is important, because as Alsibai (2017) found, the way students perceive a task can impact how they engage with it, which, in turn, can directly impact any benefits that may stem from the exercise.

While some participants noted that the collaborative nature of dictogloss limited their opportunity to develop their individual writing skills, the overall positive results indicate that dictogloss can serve as an effective tool to help students that may otherwise possess relatively weak language skills or extend the ability of more sophisticated learners. This is particularly true among second-language learners. As Gallego (2014) suggests, developing a positive attitude among individuals while engaged in collaboration is essential for meaningful learning to occur.

Given that dictogloss lends itself to meaningful interaction among students by allowing them to engage actively in the learning process and construct their own knowledge, instructors can use the collaborative aspect of dictogloss to support the way many individuals naturally learn. Considering how and when students in a particular context write, for example, opens up the possibility of incorporating dictogloss in creative and novel ways. This can be done, not only in traditional language based courses, but also in subjects such as math, science, and economics. For example, a math or science instructor can use a dictogloss when introducing new vocabulary words or when trying to teach students how to read and interpret word problems. This works well when key visuals, such as charts or pictures, are used. Dictogloss can also be used effectively in economics when students are confronted with writing about graphical information, foreign language learners often have difficulty interpreting such information, but dictogloss brings organization and support to students in a way that is typically absent when learners work alone. In so doing, instructors can provide students with one more tool to develop their understanding and use of language that is specific to a particular context all the while encouraging advanced vocabulary and sentence structures.

Finally, while this research offers important insight into the use of dictogloss as a collaborative tool among first-year students in an English language course, more research is needed to better understand the impact such a tool plays among learners at other levels of university study. In particular, exploring the impact dictogloss has on student learning in areas outside of English-based courses, including STEAM (science, technology, engineering, arts, and math), will help instructors better understand the potential benefit of such an approach for their own practice.

Main Points

- This paper argued that dictation requires intensive cognitive language processing and active listening skills, especially among second-language learners
- It investigated dictogloss as a dictation activity engaging students actively in the learning process through collaboration with peers.
- Comparisons were made between student outputs produced collaboratively and individually.
- Results showed that the collaboratively written corpus were closer to the original text in terms of readability level, grammar, and vocabulary profile than the individually written corpus.
- Students found collaborative work more natural, empowering, motivating, enjoyable and less stressful.
- Students stated collaborative writing helped improve their language skills, especially in the area of grammar, vocabulary, and mechanics.

References

- Ahmadian, M., Amerian, M., & Lavasani, E. (2015). The effect of the dicto-gloss as a cooperative learning technique on EFL learners' self-efficacy in writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1357-1364.
- Alley, M. (1996). *The craft of scientific writing*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2482-0>
- Alsibai, D. M. (2017). Using dictogloss tasks: Attention to form in a collaborative classroom activity with female translation students at King Saud University. *Arab World English Journal*, 8(2), 333-348.
- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bacon, D. R, Stewart, K. A, Silver, W. S. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education* 23(5), 467-88.

- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78(5), 268-272. doi:10.1080/08832320309598613
- Coxhead, A. J. (1998). *An academic word list* (English Language Institute Occasional Publication No. 18). Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Deveci, T. (2015). Communication students' use of lexis in a writing examination. *The Asian ESP Journal*, 17(1), 39-63.
- Fong, L. S. (2012). Benefits of collaborative writing for ESL advanced diploma students in the production of reports. *US-China Education Review*, 4, 396-407.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.
- Dewi, E. M. (2017). Improving students' grammar using dictogloss. *English Education Journal*, 8(3), 352-366.
- Gallego, M. (2014). Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: A multi-sectional, multi-level analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 33-50.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Howard, R. M. (2001). Collaborative pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.). *A guide to composition pedagogies* (pp. 54-70). Oxford: Oxford University Press.
- Jassawalla, A. R., Malshe, A., & Sashittal, H. (2008). Student perceptions of social loafing in undergraduate business classroom teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 392-415.
- Jacobs, G., & Young, S. (2004). Using cooperative learning to teach via text types. *The Reading Matrix*, 4(2), 117-126.
- Kanazawa, N. (2017). *A study of the effectiveness of dictogloss on English grammar and motivation for Japanese junior college students in English*. Retrieved from https://komajo.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=1242&file_id=22&file_no=1
- Kessler, G., & Ware, P.D. (2013). Addressing the language classroom competencies of the European higher education area through the use of technology. In M. Luisa & P. Cañado (Eds.). *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 93-105). New York: Springer.
- Kline, R. E. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: A guide to producing research that matters*. New York and London: The Guildford Press.
- MacKenzie, M. (2011). Dictogloss tasks to promote cooperative learning and vocabulary acquisition. *Journal of Business Administration Toyo University*, 135-143. Retrieved from <https://www.toyo.ac.jp/uploaded/attachment/7851.pdf>
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern: PETER LANG.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. New York, NY: Routledge.

- Oakley, B. A., Hanna, D. M., Kuzmyn, Z., & Felder, R. M. (2007). Best practices involving teamwork in the classroom: Results from a survey of 6435 engineering student respondents. *IEEE Transactions on Education*, 50(3), 266-272.
- Pieterse, V., & Thompson, L. (2010). Academic alignment to reduce the presence of social loafers and 'diligent isolates' in student teams. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 355-367. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.493346>
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Shea, J. H. (1995) Problems with collaborative learning. *Journal of Geological Education*, 43(4), 306-308.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305. doi:10.1016/j.jslw.2011.05.010
- Speck, B. W. (2002). *Facilitating students' collaborative writing*. California: Jossey-Bass.
- Steendam, E. V. (2007). Synthesis of theory and practice in a first-year composition course for business students. In K. Pelsmaekers & C. Braecke (Eds.). *Economically speaking: Essays in honour of Chris Braecke* (pp. 225-246). Antwerp: Garant.
- Steward, B. L., Silva, L. H. R., & Gonzalez, J. A. T. (2014). Integrating language skills through a dictogloss procedure. *English Teaching Forum*, 4(2), 12-19.
- Storch, N. (2015). Researching grammar. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.). *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 349-368). London: Bloomsbury.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms: New perspective on language and education*. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43 - 57.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- White, A. (2011). The effectiveness of repeating dictogloss in promoting new vocabulary noticing. *English Teaching*, 66(1), 65-90.
- Xue, G. & Nation, I. S. P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229.
- Younis, R. B., & Bataineh, R. (2016). To dictogloss or not to dictogloss: Potential effects of Jordanian EFL learners' written performance. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. 10(2), 45-62.



2.BÖLÜM

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Değerler

Dr. Ömer İNCE, Tuğba ŞİMŞEK

-
- Giriş
 - Bulgular ve Yorumlar
 - Tartışma, Sonuç ve Öneriler
 - Kaynakça

Giriş

Günümüzün hızla değişen ve gelişen teknolojik dünyasında, bu farklılaşmalara ayak uydurmak ve değerlerimizi korumak her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu teknolojik gelişmelerin hayatımızı kolaylaştırması, sanal da olsa iletişimimizi arttırması gibi olumlu yanlarının yanısıra pek çok olumsuz yanı da vardır. Günlük hayatımızın büyük bir bölümünü işgal eden teknolojiyi kullanırken birçok olumsuz örnek, yanlış bilgi, uygunsuz davranış modelleri karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya, video paylaşım siteleri, bloglar v.b. gibi erişim alanları yediden yetmişe herkes tarafından kullanılmakta olup toplumsal hassasiyetlere, kişilerin özel alanlarına dikkat edilmeden paylaşımlar yapılmaktadır.

Ebeveynler, bebeklerine mama yedirirken ya da onları susturmak, oyalamak için daha yaşına bile girmeyen çocuklarına, sanal bakıcı olarak teknolojiyi kullanmaktadır. Çevresindeki pek çok kişinin teknolojiyi aktif bir şekilde kullandığını gören çocuklar, rol-model olarak oyuncaklarla oynamaktan ziyade tablet, telefon, televizyon gibi cihazlarla vakit geçirmektedirler. Hal böyle iken eğitimin bu teknolojik gelişmelerin dışında tutulması mümkün olmamakta ve bu gelişmeler, eğitim politikalarını da etkilemektedir. Eğitim politikalarındaki bu değişimlerden biri de değerler eğitime verilen önemin artmasıdır.

Değer sözcüğü, Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ac878f6137695.12288422, E.T. 07.04.2018).

Bu tanımda ulusun sahip olduğu şekliyle geçse de bireysel anlamda bireyin davranışlarını belirleyen sahip olduğu değerlerdir. Değerler bireyin toplumla uyumunu sağlar ve birey değerleri aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit, model alma ya da okuma (dil) yolu ile öğrenir (Şen, 2008, 764). Çok çeşitli ve kapsamlı tanımları bulunan değer kavramını çocuklara kazandırmak başta aile olmak üzere okulların da asli görevi olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde eğitim-öğretimin öğretim kısmına verilen değer kadar ihmal edilen eğitim kısmına da değer verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı da yayınladığı 2010/53 sayılı genelge ile Değerler Eğitiminin önemine ve bu konuda yapılması gerekenlere dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının Sosyal Bilgiler Dersi (6, 7. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yirmi değere yer verilmektedir. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Öğretimin bütünlük ilkesinden ve Türkçe Öğretim Programı’nda belirtilen ara disiplinler anlayışından hareketle bu değerlerin öğretimi Türkçe dersinin programına uygudur. Ayrıca yukarıda sıralanan yirmi değer Türkçe Öğretim Programı’ndaki değer ifadeleriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla sayılan değerlerin öğretimi Türkçe dersinin de amaçlarından biridir.

Özellikle son yıllarda, teknolojik ilerlemelerin etkisiyle pek çok değer kayb olduğu görülmektedir. Milli ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılması için kültürel unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Hal böyleyken metinler üzerinden işlenen bir ders olan Türkçe dersi için seçilecek metinler önem arz etmektedir. Türkçe derslerinin çocuklara ve gençlere değer aktarımı için bir fırsat olduğunu belirten Yaman, Taflan ve Çolak (2009: 114), ilköğretim İkinci Kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri araştıran çalışmalarında

Türkçe ders kitaplarında değer aktarımını sağlayacak metin sayısının sınırlı olduğunu tespit etmiş ve Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin çocuklara ve gençlere olumlu değerleri kazandıracak özellikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Türkçe dersi, ders kitaplarında yer alan metinler üzerinden işlenmektedir. Bu metinlerde geçen ifadeler, olaylar, kişiler, bilgiler de öğrencilerin bakış açısını oluşturmada, olayları değerlendirme tutumunu, problem çözme becerisini, sözcük dağarcığını geliştirmesini etkilemektedir. Metin içinde sezdirme yoluyla verilen değerler öğrencinin kalıcı izli davranış değişikliği oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu açıdan çalışmamızın evrenini, 2017-2018 öğretim yılında okullarda okutulan, 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 8. Sınıf MEB yayınları, 7. Sınıf Ez-De yayınevine ait ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. “Tarama modeli araştırma konusu ile ilgili var olan durumu belirlemek ve incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Büyüköztürk, 2010). Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınladığı 2010/53 sayılı genelgede yer alan değerler, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler içerisinde tek tek aranmıştır. Tarama sadece kelime bazında yapılmamış, değerle aynı anlama gelebilecek sözcükler ile metin içerisinde, olay örgüsü içerisinde ya da satır aralarında verilmek istenen mesajlar yorumlanarak değerlerin tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

5., 6., 7., ve 8., sınıf ders kitaplarında yer alan çeşitli türdeki metinler içerisinde taranarak elde edilen bulgular değerlerin oluşturduğu başlıklar altında sıra göz önüne alınarak açıklanmıştır. Yer yer metin içerisinde geçen ifade doğrudan alınarak sunulmuş genel konu kapsamında tespit edilen değerler için bunu yapmaya gerek duyulmamıştır.

1. Adil Olma

Adil olmayla ilgili 5. Sınıf ders kitabında yer alan metinlerde herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında yer alan “Bizimki Türkçe Sevdası” adlı metinde Konfüçyüs’ün ünlü bir deyişine yer verilerek adalet kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir: “...*Ahlak ve kültür bozulursa adalet yolunu şaşırır. Adalet yanlış yola saparsa halk güçsüzlük ve şaşkınlık içine düşer. Ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez.*”

7. sınıf ders kitabında “... Genel mutluluk büyük yığınların sosyal yapısını düzeltmekle adaletsizliği, haksızlığı ortadan kaldırmakla olur.” İfadesi, “Mutluluk Nedir?” adlı serbest okuma metninde geçmektedir.

8. sınıf ders kitabında adil olmayla ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

2. Aile Birliğine Önem Verme

5. sınıf ders kitabında yer alan “Karagöz ve Hacivat-İncelik” adlı karşılıklı konuşma içerisinde günlük hayatta hangi durumda nasıl ifadelerle karşılık verileceği örnekleri yer alırken hapisten çıkan Hacivat’ın sevinç içinde eve gittiği bahsi geçmektedir.

“Teknoloji Bağımlılığı” başlıklı metinde geçen teknoloji ürünlerini kullanırken aile üyelerimizle ilişkilerimizi olumsuz etkileyebileceği uyarısı verilmektedir.

6. sınıf ders kitabında aile birliği vurgusunun oldukça fazla olduğu görülmektedir. 1. Tema olan “Biz ve Değerlerimiz” başlığı altında verilen ilk metnin “Affet Babacığım” olduğu

görülmede, babasına olan davranışından pişmanlık duyan bir babanın öyküsü anlatılmakta aile birliğinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Yine “Sevmenin Ölçüsü, Ölçsüz Sevmektir” başlıklı metinde aile içindeki ilişkileri ve birbirlerine olan sevgiyi konu almaktadır.

“Mazhar Osman Usta” adlı metinde “...*Fakir bir köylü ailesinde zor şartlarda büyüyen Mazhar Osman daha küçükken annesini kaybetti. Ailesine katkıda bulunmak için küçük yaşta çalışmak zorunda kaldı. Kuyulardan su taşıyıp bahçeleri sulayarak, okuma yazma bilmeyenlerin mektuplarını yazarak para kazanmaya çalıştı...*” ifadelerine yer verilmektedir.

“Kenan Sofuoğlu” başlığı altında verilen röportaj metninde şu karşılıklı konuşma içerisinde aile kavramının ele alındığı görülmektedir:

“... D. GEZER: Aile faktörü, bireylerin hayatında önemli bir yer tutar. Sizin kariyerinizde ailenizin herhangi bir katkısı oldu mu?”

K. SOFUOĞLU: Benim de motor sporlarına yönelmemde bir numaralı faktör ailemdi. Çünkü babamın motosiklet tamirhanesinde büyüdüm diyebilirim. Motosiklet yarışısı ağabeylerim de olmasaydı belki de bu sporla alakam olmazdı. Bu yan unsurların ardından hep bir elden beni yönlendirmeleri, sporculuk kariyerimin de başlamasını sağladı...”

7. sınıf ders kitabında yer alan “Mektup” başlıklı yazıda bir kurban bayramı ve aile içinde yaşananlar anlatılmaktadır.

“Samimi Olmak” başlıklı yazıda ise aile içi ilişkilerden bahsedilmektedir.

8. sınıf ders kitabında “Kütüphaneler” adlı metinde: “...*Hayatta hiç bir işte başarı kazanamamış olan babam, bir daha geri dönmek üzere, bütün evi Sivrihisar’dan Eskişehir’e taşımıştı. Porsuk Nehri’nin ötesinde, demiryolu istasyonuna yakın, tek katlı kerpiç bir evde oturuyorduk. Evin kerpicini bütün aile biz kırmış, kesmiş ve kurutmuştuk. Gece yarıları istasyona gider, süt, simit, ekmek veya köpük taşı satardım...*” ifadelerine yer verilmektedir.

3. Bağımsızlık

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde bağımsızlık ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında bulunan “Hasan Ali Yücel’in Türk Gençliğine Seslenişleri” adlı metinde, “...*yeni Türk devletinin Türkiye Cumhuriyeti’nin doğuşu ve başlangıcı 19 Mayıs 1919’dur. Ve bu cumhuriyetin temelinde bağımsızlık, özgürlük ve çağdaşlık yatmaktadır...*” ifadeleri geçmektedir.

Yine “Bizimki Türkçe Sevdası” adlı metinde, “...*Türkçemizin yabancı etkilerden mümkün olduğunca kurtarılarak bağımsız bir dil olarak yaşaması, arı ve güzel bir Türkçenin yeni nesillere aktarılarak varlığını sürdürebilmesi için, kişisel ve toplumsal bir duyarlılık kaçınılmazdır...*” denilmektedir.

7. sınıf ders kitabında “Atatürk’ü Anlamak” adlı metinde Atatürk’ün Türk dilinin yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması için yaptıkları ele alınmıştır. Yine “Cumhuriyet’in Temeli” başlıklı yazıda milli kültürün öneminden bahsederek bağımsızlık kavramına vurgu yapılmıştır. “Atatürk Kurtuluş Savaşında” şiirinde ise bağımsızlık için verilen mücadele ana temayı oluşturmaktadır.

8. sınıf ders kitabında yer alan “Gazi Mustafa Kemal’in Balıkesir Hutbesi” başlıklı metinde, hakimiyet ve milli iradenin önemine vurgu yapılmıştır. “Ergenekon destanı” adlı metinde ise bağımsızlık için verilen mücadele ele alınmıştır.

4. Barış

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde barış ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında yer alan “Oyuna Hadi” adlı şiirde barış değerine değinilmiştir. “Organlardan Mektup Var” adlı parçada mutlu ve sağlıklı olmanın yolu olarak barış kavramına işaret edilmiştir.

7. sınıf ders kitabında bulunan “Bundan Başka Dünya Yok” başlıklı metinde geçen “...Kim bilir? Ne barış, ne insanlık ne bahar ne aşk ve ne de ayrılıklar üzerine şarkılar söylenmeyen bir yer burası...” ifadesiyle doğanın duygular üzerindeki etkilerine vurgu yapılmıştır.

8. sınıf ders kitabında “Tasmalı Güvercin” adlı serbest okuma metninde “*Düşmanıyla arkadaş olup barışan kimse, yeninin içinde yılan taşıyan kimse gibidir.*” ifadesi yer almaktadır.

5. Bilimsellik

5. sınıf ders kitabında etkinlik başlığı altında verilen beş metnin içinde bilimsellik vurgusunun olmasının yanı sıra “Uzayda Bir Gün” adlı metin ile bilime dayanan gelişmelerden bahsedilmiştir. Yine “Bir Dahiyle Konuşmak” başlıklı metinde Prof. Oktay SİNANOĞLU’nun bilimsel çalışmalarından bahsedilmiştir. metinlerde barış ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında, 7. Tema Bilim ve Teknoloji başlığını taşımakta ve içerdiği dört metinde de bilimsellik değerine yer verilmektedir. Ayrıca “Mustafa Kemaller Tükenmez” başlıklı şiirde bilimin aydınlatıcı yönüne değinilmiştir. “Güneş Nasıl Çalışır?” metninde ise bilim adamlarının çalışmalarından bahsedilmiştir.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Atatürk’ü Anlamak” adlı metinde Atatürk’ün Türk dilinin yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması için yapılan bilimsel çalışmalardan bahsedilmiştir.

8. sınıf ders kitabında bulunan “Atatürk ve Bilim” isimli metnin adından da anlaşılacağı gibi Atatürk’ün bilime verdiği değer anlatılmıştır. “Empati ile Yaşamak” adlı metinde ise “*...Günümüz insanları geçen zamanla teknoloji ve bilim çağının ağına takılarak iletişimde durağanlık, kopukluk yaşamakta ve dolayısıyla insani ilişkiler zayıflamakta, insanlar birbirine uzak, yabancı, birbirini anlamayan ve böylelikle sevgisiz, saygısız, hoşgörüsüz bir dünya oluşturmaktalar...*” ifadesi yer almıştır. Bir serbest okuma metninde de bilimsellik değeri geçmektedir.

6. Çalışkanlık

5. sınıf ders kitabında etkinlik için sunulan metinde sıfat olarak çalışkan sözcüğü geçmiştir.

6. sınıf ders kitabında “Evliya Çelebi (1611-1682)” biyografide kişinin çalışma alanlarından bahsedilirken, “Mazhar Osman Uzman” adlı biyografide kişinin, çocukluk yıllarında ailesine katkı için çalıştığından bahsedilmiştir. 5. Tema olan Vatandaşlık Bilinci başlığı altında verilen metinlerde de sıkça çalışkanlık değerine vurgu yapılmıştır.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Ben Bir Küçük Kilimim” başlıklı yazıda çalışkanlık ve onun karşılığı anlatılmıştır. “Mektup” adlı metinde ise “...Artık gelecek bayrama kadar sakın yaşamımıza devam edeceğiz, derslerimize çalışıp ev işlerimize bakacağız...” cümlesinde bu değere yer verilmiştir. Yine serbest okuma parçasında Türk dilinin gelişimiyle ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir. “Atatürk Kurtuluş Savaşında” başlıklı şiirde ise Atatürk’ün meşhur “*Öğün, çalış, güven*” sözleri yer almıştır. Bir diğer serbest okuma metninde ise yaşamı idame için gerekli olan meslek gruplarında çalışmak ele alınmıştır.

8. sınıf ders kitabında 4. Tema olan Kişisel Gelişim başlığı altında verilen metinlerde çalışkanlık değerine oldukça yer verildiği görülmüştür. “İmece” adlı metinde imece usulü çalışmaktan bahsedilmiştir.

7. Dayanışma

5. sınıf ders kitabında etkinlik kısmında verilen “Anadolu Atasözlerinde Özleşir” isimli metin içerisinde geçen “*Sürüden ayrılan kuzuyu kurt kapar.*” atasözünde dolaylı olarak dayanışmanın verildiği görülmüştür.

6. sınıf ders kitabında bulunan “Hasan Ali Yücel’in Türk Gençliğine Seslenişleri” adlı metinde, dayanışma değerine değinildiği görülmüştür.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Atatürk’ü Anlamak” başlıklı metinde milli birlik ve beraberliğe vurgu yapıldığı görülmüştür. “Atatürk Kurtuluş Savaşında” başlıklı şiirde, milletçe verilen mücadelede herkesin bir rolü olduğu anlatılmıştır. “Dört Ahbaplar” manzumesinde geçen “...Ancak el ele verirse dostumuz kurtulur...” dizesiyle de dayanışma değerinin önemi ön plana çıkarılmıştır. Yine “Son Kuşlar” başlıklı metinde de kuşların dayanışmasına yer verilmiştir.

8. sınıf ders kitabında serbest okuma metninde dostların dayanışması sorgulanmış ve diğer bir serbest okuma metninde Yunus Emre’nin hayat görüşü “...Derken insanları anlayış ve dayanışmaya, birliğe ve dirliğe davet eder...” cümlesiyle ifade edilmiştir.

8. Duyarlılık

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde duyarlılık değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında yer verilen “Bizimki Türkçe Sevdası” adlı metinde, “...Türkçemizin yabancı etkilerden mümkün olduğunca kurtarılarak bağımsız bir dil olarak yaşaması, arı ve güzel bir Türkçenin yeni nesillere aktarılarak varlığını sürdürebilmesi için, kişisel ve toplumsal bir duyarlılık kaçınılmazdır...” denilmektedir.

7. sınıf ders kitabında verilen metinlerde doğrudan duyarlılık sözcüğü kullanılmamakla birlikte pek çok metinde duyarlı olma değeri olay örgüsü içinde karakterler üzerinden verilmiştir.

8. sınıf ders kitabında, serbest okuma metninde geçen “...Ana dilimiz konusunda yeterince duyarlılık göstermediğimizde, bir süre sonra, nice dilin başına gelen şey bizim dilimizin de başına gelebilir; Türkçe ölü diller arasına girebilir...” ifadesiyle duyarlılık değeri yer bulmuştur.

9. Dürüstlük

5. sınıf ders kitabında etkinlik için verilen “Anadolu Atasözlerinde Özleşir” isimli metin içerisinde geçen “...Doğru söze, hakçasına, yerinde söylenmiş bir çift söze kim ne diyebilir?..” cümlesiyle dürüstlüğe vurgu yapılmıştır.

6. sınıf ders kitabında bulunan “Bal gibi İsim Tamlaması” metninde çocuk ve öğretmen arasındaki diyalogta doğruluk ve dürüstlük kavramlarına rastlanılmıştır.

7. sınıf ders kitabında “Samimi Olmak” adlı metinde dolaylı olarak dürüstlük değerinden bahsedilmiştir. “Atatürk’ü Anlamak” adlı metinde sanatın çeşitli dallarından bahsedilerek estetik zevklere vurgu yapılmıştır.

8. sınıf ders kitabında dürüstlük değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

10. Estetik

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde estetik ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında “Anadolu’da Renkler Üstüne” adlı parçada güzellik kavramı karşımıza çıkmıştır.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Son Kuşlar” metninde doğa tasviri yer almaktadır.

8. sınıf ders kitabında serbest okuma metni “Kütüphaneler” de geçen yer tasviri, “Evliya Çelebi” de geçen betimlemeler, estetik değeri sezdirildiğini göstermiştir.

11. Hoşgörü

5., 6., 7. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde hoşgörü ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

8. sınıf ders kitabında “Empati ile yaşamak” adlı metinde “...Günümüz insanları geçen zamanla teknoloji ve bilim çağının ağına takılarak iletişimde durağanlık, kopukluk yaşamakta ve dolayısıyla insani ilişkiler zayıflamakta, insanlar birbirine uzak, yabancı, birbirini anlamayan ve böylelikle sevgisiz, saygısız, hoşgörüsüz bir dünya oluşturmaktalar...” ifadesiyle hoşgörüden bahsedilmiştir.

12. Misafirperverlik

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde misafirperverlik değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında “Çılgın Dedemin Zaman Makinesi” adlı metinde misafir sözcüğü geçse de misafirperverlik değerine değinilmediği anlaşılmıştır.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Mektup” isimli metinde bayram günlerinden bahsederken misafirperverlik değerine değinilmiştir.

8. sınıf ders kitabında 5. Tema olan “Toplum Hayatı”nda, “Misafirlüklerimiz” başlıklı metin yer almaktadır.

13. Özgürlük

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde özgürlük değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında “Atatürk Öğretmenler Birliği Kurultayında” adlı parçada “...Hiçbir zaman unutmayın ki, cumhuriyet sizden “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” kuşaklar ister...” ifadelerine yer verilmiştir.

7. ve 8. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde özgürlük değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

14. Sağlıklı Olmaya Önem Verme

5. sınıf ders kitabında 7. Tema olan “Sağlık Spor”da yer alan metinlerde sağlıklı olmaya önem verme değeri ön plana çıkmıştır.

6. sınıf ders kitabında 8. Tema “Sağlık, Spor ve Oyun” başlığı altında sağlık konulu metinlere yer verilmiştir.

7. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde sağlıklı olmaya önem verme değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

8. sınıf ders kitabında serbest okuma metni olan “Hellen Keller”de sağlıklı olmaya önem verme değeri yer almıştır.

15. Saygı

5. sınıf ders kitabında “Kişisel bakım yaparak kendimize ve çevremize saygı göstermiş oluruz” cümlesiyle saygı değeri yer almıştır.

6. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde doğrudan saygı kelimesine rastlanılmamış ancak; aile fertlerine saygı, sevginin gerekçesi olarak saygı gibi satır arası notlarında rastlanılmıştır.

7. sınıf ders kitabında yer alan serbest metinde “büyüğe saygı” ifadesi geçmiştir. Ayrıca metin içlerinde verilen olay örgüsünde karşındakilere saygı duyan karakterlere rastlanmıştır.

8. sınıf ders kitabında yer alan bazı metinlerde saygılı kimselerden söz edildiği, saygıdeğer, saygı duymak ifadelerinin geçtiği görülmüştür. Serbest okuma metni “Türk Evinde Türk Dili, Türk Dilinde Türk Evi” başlıklı metinde “...Geleneklere, kültüre, büyüklere saygı dilde başlamalı...” cümlesi yer almıştır.

16. Sevgi

5. sınıf ders kitabında metin içinde “Anadolu Sevgisi” adlı şiirde sevgi değeri yer almaktadır.

6. sınıf ders kitabında 1. Tema olan “Biz ve Değerlerimiz” başlığı altında verilen metinlerde sevgi değerine yer verilmiştir. “Hasan Ali Yücel’in Türk Gençliğine Seslenişleri” adlı metinde Atatürk sevgisi, “Anadolu’da Renkler Üstüne” parçasında, “Organlardan Mektup Var” başlıklı mektuplarda bol bol sevgi değeri üzerinde durulmuştur.

7. sınıf ders kitabında serbest okuma metni altında verilen “Görgü” adlı şiirde “Küçükleri sevelim” dizesi yer almıştır. Yine “Kitaplar” metninde kitap sevgisi, “Mutluluk Nedir?” metninde ise cevap olarak karşımıza çıkmıştır sevgi.

8. sınıf ders kitabında “İşte Onun Evrensellik Anlayışı” adlı metinde Atatürk’ün sevgi anlayışına yer verilmiştir. Serbest okuma metni adından da anlaşılacağı üzere “Atatürk’te Millet Sevgisi”nden bahsedilmiştir. Yine “Yunus Emre” metninde de sevgi değeri ön plana

çıkılmıştır. “Empati ile Yaşamak” metninde sevginin şartı empati olarak yer almıştır. “Güney İlleri” şiirinde de “Sevgi sıcak sıcak, aşk buğu buğu...” dizesinde geçmiştir.

17. Sorumluluk

5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde satır aralarında görev bilinci, vatana karşı sorumluluk duyguları, sağlık için yapılması gerekenler v.b. gibi konular işlenmekte ancak doğrudan sorumluluk almak ya da sorumluluk bilincini vurgulayan bir metin bulunmamaktadır.

6. sınıf ders kitabında 5. Tema “Vatandaşlık Bilinci” olup bu başlık altında verilen metinlerde sorumluluklardan bahsedilmiştir. Sorumluluk bazı metinlerde görevle eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

7. sınıf ders kitabında sorumluluk ya da görev sözcüğünün doğrudan hiç kullanılmadığı anlaşılmıştır.

8. sınıf ders kitabında “Evliya Çelebi” ve “Martı” adlı metinlerde görev sorumluluk anlamıyla yer almıştır.

18. Temizlik

5. sınıf ders kitabında yer alan “Sağlıklı Yaşıyorum” başlığı altında sağlık için dikkat edilmesi gereken temizlik kaidelerinden bahsedilmiştir.

6. sınıf ders kitabında “Affet Babacığım”, “Emeğin Değeri” ve “Mazhar Osman Usta” adlı metinlerde, mekân temizliği şeklinde geçmektedir.

7. ve 8. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde temizlik değeri ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır.

19. Vatanseverlik

5. sınıf ders kitabında “Küçük Ağa” adlı metinde vatanseverlik başkahramanın genel özelliğidir. Bazı etkinlik için verilen kısa metinler de vatanseverlik değeri görülmüştür.

6. sınıf ders kitabında 2. Tema olan “Milli Mücadele ve Atatürk” adlı tema altında verilen metinlerde vatanseverlik değerine sıkça vurgu yapıldığı görülmüştür.

7. sınıf ders kitabında yer alan “Türküler Dolusu”, “Atatürk’ü Anlamak” ve “Cumhuriyetin Temeli” adlı metinlerde vatanseverlik değerine rastlanmıştır.

8. sınıf ders kitabında 2. Tema olan “Atatürk” başlığı altında verilen metinlerde bu değer vurgulandığı görülmüştür.

20. Yardımseverlik

5. sınıf ders kitabında etkinlik kısımlarında yardımseverlik değerinin bahsi geçse de metinlerde bu değere rastlanılmamıştır.

6. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde Allah’tan yardım isteme şeklinde karşımıza çıkan yardım sözcüğü metinler incelendiğinde yardımseverlik değeri olması yönüyle ele alınmadığı anlaşılmıştır.

7. sınıf ders kitabında bulunan serbest okuma metni “Görgü” şiirinde yer alan “Gereksinim duyana/Hemen yardım edelim.” dizelerinde ve “Kitaplar Arasında” başlıklı tiyatro metninde karakterlerin birbirlerinde yardım etmesi şekliyle geçtiği görülmüştür.

8. sınıf ders kitabında ise toplam altı metinde yardımlaşma örneği görülmüştür. Yardım bir gereksinim olduğu vurgulanmış yardım edenler için olumlu bir bakış açısı sunulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Derslerinde okutulan ders kitaplarında yer alan metinlerde değerleri bulmak amaçlanmıştır. Değerleri, sözcük bazında aramak yerine metinler tek tek incelenerek metinde yer alan karakterlerin yapıları, olay örgüsü, atasözleri, deyimler, satır arası mesajları da dikkate alınarak değer tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yirmi değer tümüne metinlerde rastlandıysa da her değer her sınıfta olmadığı görülmüştür.

Değerlerin, genelde, doğrudan verilmek yerine metin içinde örtük şekilde sonuçları ve gerekçeleriyle birlikte verilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır.

En az değer 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde verildiği görülmüştür. Bunun sebebi gelişim dönemi olarak soyut kavramlara yeni geçilen bir dönem olacağı gibi belirli bir nedeni olmama olasılığı da vardır. Metinlerde adil olma, bağımsızlık, barış, dayanışma, duyarlılık, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, yardımseverlik değerlerine rastlanmazken; aile birliğine önem verme, bilimsellik, dürüstlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin yer aldığı görülmüştür.

6. sınıf ders kitabında bulunan metinlerde misafirperverlik ve yardımseverlik hariç tüm değerlerin yer alması dikkate değerdir.

7. Sınıf ders kitabında yer alan metinlerde sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk ve temizlik dışında tüm değerlere rastlanılmıştır.

8. Sınıf ders kitabında ise dürüstlük ve temizlik değerine metinlerde rastlanılmamıştır.

Kaynakça

- Akbaş O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 6, No. 16, 9-27, Aralık 2008.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci Çelikpazu E. ve Aktaş E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. Turkish Studies Dergisi International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, Volume 6/2 Spring 2011, 413-424. 06.04.2018 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934147.pdf> adresinden erişildi.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2018). 08.04.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5acb3cf4c00492.72626876 adresinden erişildi.
- Kardaş, M , Cemal, S . (2017). Değerler Eğitimi ve Türkçe Öğretiminde Değer Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Kaynakça Denemesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (16), 383-412. 08.04.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/31387/344595> adresinden erişildi.

- Kaygana M., YAPICI Ş. ve AYTAN T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. International Journal of Social Science Volume 6 Issue 7, 657-669, July 2013. 06.04.2018 tarihinde https://www.jasstudies.com/Makaleler/950003388_35KayganaMehmet-Yap%C4%B1c%C4%B1%20%C5%9Eenay-AytanTalat-vd-657-669.pdf adresinden erişildi.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(5), 763-780.
- Yaman, H.ve Taflan, S. ve Çolak, S.(2009). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler”. Değerler Eğitimi Dergisi,18(7),107-120.

İncelenen Ders Kitapları

- AĞIN HAYKIR, Hülya vd. (2017). Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- SÜMER, Fatma Kevser vd. (2017). Ortaokul Türkçe 6 Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- YILDIRIM, Recep. (2017). İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı. Ankara: Ez-De Yayınları.
- ARHAN, Serdar vd. (2017). İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.



3.BÖLÜM

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dr. Oğuzhan KURU, Burcu ÇOBAN

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Tartışma, Sonuç ve Öneriler
- Kaynakça

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte iletişim çeşitliliği ortaya çıkmaktadır. Yaşam giderek daha zor bir hale gelmekte ve insanlar bu yaşama ayak uydurabilmek için farklı becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu becerilerden en öne çıkanı ise iletişim becerisidir(Gücüyeter,2009:162). İnsan, diğer canlılar arasından dili ve onun konuşma boyutunu kullanarak iletişim kurma yeteneğine sahip olan tek canlıdır (Girgin,2006). İnsan toplumsal bir varlık olduğu için diğer insanlarla ilişki kurar ve böylelikle yaşamını devam ettirir. Bu ilişkinin kalitesi bireyin hayat standartını belirleyici bir etkidir. Çünkü daha doyum verici bir yaşam sürmek, iş hayatındaki yoğun rekabette öne çıkabilmek ve başarılı olabilmek için iletişim önemli bir faktördür (Gürel ve Tat,2012). Yaşanılan toplumda bireylerin birbirleriyle iletişiminin kalitesinde dinlemeye verilen önem belirleyicidir (Maden,2013). Çünkü kişiler en başta iletişim kurma üzere öğrenme, beslenme, konuşma vb. birçok zihinsel, duyuşsal ve toplumsal ihtiyaçlarını birbirlerini dinleyerek gidermektedirler (Karadüz,2010).

İnsanlar her dönemde geçerli bir iletişim yöntemi olan dili kullanmışlardır. Bu iletişim dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu beceriler içinde dinlemenin ayrı bir ehemmiyeti vardır çünkü ilk kullanılmaya başlanan ve en yaygın olarak kullanılan dil becerisi dinlemedir. Öğrenmesi gerekenleri toplumsallaşma sürecinde dil yeteneğini kullanarak gerçekleştiren birey, çevresini tanıma ve anlamlandırma sürecinde en çok dinleme becerisinden yararlanır (Kaya,2014; Karadüz,2010; Doğan,2008; Maden ve Durukan,2011; Maden,2013; Aytan,2011).

Dinleme, bireyin çevresinden işittiği iletileri algılayıp, ön bilgileri yardımıyla anlamlandırarak tepkide bulunması sürecidir (Maden,2013; Gürel ve Tat,2012; Topçuoğlu Ünal ve Özer,2014; Ateş ve Ercan,2015). İşitilen bütün sesler dinlenmez, dinleme şuurlu olarak yapılan kognitif, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, toplumsal boyutları olan çok kapsamlı bir kavramdır (Karadüz,2010).

Toplumumuzda işitme ve dinleme birbirine karıştırılan iki kavramdır. Oysa ki işitme fizyolojiktir ve zorunludur yani kişinin iradesi dışında gerçekleşir. İşitme, bireyin kulağı vasıtasıyla beynine ulaştırdığı bütün ses öğeleridir. Dinleme ise anlamlandırma ile sonlanan, işitme bakımından fiziksel, anlama bakımından zihinsel boyutları olan bir süreçtir ve belli bir hedefe yönelik isteğe bağlı olarak gerçekleşir. Buradan anlaşılabilir ki işitme ve dinleme aynı şey değildir. İşitme sadece dinlemenin ön koşuludur, işitme olmadan dinleme gerçekleşemez (Harmankaya ve Melanlıoğlu,2017; Çiftçi, 2001; Ateş ve Ercan,2015).

Kazandığımız ilk dil becerisi dinlemedir çünkü dinleme anne karnında başlar yani bir bakıma bireyler hayata ilk olarak gözlerini değil kulaklarını açarlar. Bu beceri zaman içerisinde ailede ve okulda gelişimine devam eder (Emiroğlu, 2013). Dinleme becerisi yaşamda kendiliğinden kazanılsa da bu beceri eğitim kurumlarında geliştirilmelidir (Mert,2013). Dinlemenin doğuştan geldiği için geliştirilmesinin lazım olmadığı ile ilgili bir inanış vardır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinlemenin kendiliğinden geliştiği ve eğitimle değiştirilemeyeceği düşüncesi son zamanlarda yapılan araştırmalarla birlikte sona ermiştir (Aytan,2011).

İnsanlar sadece gündelik yaşamda değil, eğitim öğretim ortamlarında öğrendiklerinin çoğunu da dinleme yoluyla öğrenmektedirler. Ülkemizdeki okullarda verilen eğitimde genellikle anlatım yöntemi kullanılmaktadır bu sebeple de öğrenciler öğrendiklerinin hemen hemen %83ünü dinleyerek öğrenmektedirler (Çiftçi, 2001). Buradan yola çıkarak

söyleyebiliriz ki dinleme becerisinin kişinin başarındaki rolü yadsınamaz. Üstelik diğer dil becerilerinin de geliştirilmesi için temel kaynak dinlemedir. İnsanlar okuma, yazma ve konuşma gelişimleri için kurslara gitmektedirler ama dinleme için bir kursun var olabileceğine ihtimal dahi vermezler. Bireyler dinleme konusundaki eksikliklerini gidermek için hem yaygın da hem de örgün eğitim kurumlarında gerekli eğitimi almalıdırlar (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dinleme becerisi daha küçük yaşlarda bireylere kazandırılmak zorundadır ve bu süreçte en etkili kişilerden biri de öğretmenlerdir. Küçük çocukların özellikle kendilerine model olarak gördükleri öğretmenlerin öğretecekleri bu beceride öncelikle kendilerinin yeterli olmaları gerekmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmeni adaylarının dinleme becerileri ve dinleme özyeterliliklerini tespit etmeyi amaç edinmiş ve çıkan sonuçlar doğrultusunda dinleme becerisi ile ilgili öğretmen adaylarına farkındalık yaratması bakımından bu çalışma önemlidir.

Araştırmanın amacı, temel öğrenme alanlarından olan ve insanın doğumundan itibaren öncelikle kullanmaya başladığı öğrenme alanı olan dinleme becerisinin sınıf öğretmeni adaylarında tespit edilerek dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri açısından çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. . Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında fark var mıdır?
2. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında fark var mıdır?
3. Erkek öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında fark var mıdır?
4. Kadın öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin dinleme becerileri ve dinleme özyeterliliklerini ortaya koymaya yönelik bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; geniş bir topluluğu temsil edecek örneklemin seçildiği, ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için veri kaynağı olan kişilere sorulan sorulardan gelen cevaplara dayalı bir araştırma desenidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme ile seçilmiş 238 öğrenciden oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından geliştirilen “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Ayrıca bunlardan bağımsız olarak, yapılan bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları ise dinleme eğitimi özyeterlilik .89 ve dinleme becerisi özyeterlilik .88 düzeyinde bulunmuştur. Bu verilerden de anlaşılmaktadır ki bu çalışmada veriler “yüksek düzeyde güvenilir” düzeyde değerlere sahiptir. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre aralarında farklılık olup olmadığının bulgularına yer verilmiştir.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de ifade edilmektedir.

Tablo 1.

Cinsiyet Esasına Göre Dinleme Eğitimi Özyeterlilikleri Ve Dinleme Becerisi Özyeterlilikleri Düzeyleri

Dinleme Özyeterlilik	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Dinleme Eğitimi	Erkek	40	117,95	4718	3898	.876
	Kadın	198	119,81	23723		
Dinleme Becerisi	Erkek	40	129,50	5180	3560	.313
	Kadın	198	117,48	23261		

P>0.05

Cinsiyet esasına göre sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyete göre dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterliliklerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri düzeyleri One Way Anova testi sonuçları Tablo 2’de ifade edilmektedir.

Tablo 2.

Sınıf Düzeyine Göre Dinleme Eğitimi Özyeterlilikleri Ve Dinleme Becerisi Özyeterlilikleri Düzeyleri LSD Sonuçları

Dinleme Özyeterlilik	Gruplar	N	Ort.	SS	F	P	Fark
Dinleme Eğitimi	1.sınıf	63	82,12	9,86	5,2	.002	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	2.sınıf	65	82,01	7,71			
	3.sınıf	62	79,03	8,25			
	4.sınıf	48	85,2	5,77			
Dinleme Becerisi	1.sınıf	63	79,76	9,96	6,13	.000	1-4, 2-4, 3-4
	2.sınıf	65	79,16	7,06			
	3.sınıf	62	77,27	10,3			
	4.sınıf	48	84,39	7,12			

Tabloda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri puanları One Way Anova testi sonuçları verilmiş olup her iki özyeterlilik durumunda da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre öğrencilerin dinleme eğitimi özyeterliliklerinde ($F=5,2$, $p=.002$), dinleme becerisi özyeterliliklerinde ($F=6,13$, $p=.000$) düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablodaki LSD testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterliliklerinde 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4 sınıflar arasında, dinleme becerisi özyeterliliklerinde ise 1-4, 2-4, 3-4 sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri düzeyleri Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3’de ifade edilmektedir.

Tablo 3. Erkek Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dinleme Eğitimi Özyeterlilikleri Ve Dinleme Becerisi Özyeterlilikleri Düzeyleri Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Dinleme Özyeterlilik	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	x2	P	Fark
Dinleme Eğitimi	1.sınıf	10	23,70	6,54	14,68	.002	1-3, 2-4, 3-4
	2.sınıf	8	16,25				
	3.sınıf	12	12,50				
	4.sınıf	10	30,3				
Dinleme Becerisi	1.sınıf	10	21,05	7,87	19,75	.000	1-4, 2-4, 3-4
	2.sınıf	8	13,56				
	3.sınıf	12	13,67				
	4.sınıf	10	33,7				

Tabloda erkek öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiş olup her iki özyeterlilik durumunda da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin dinleme eğitimi özyeterliliklerinde x^2 ($sd=6,54$, $n=40$) =14,68, $p<.05$, dinleme becerisi özyeterliliklerinde x^2 ($sd=7,87$, $n=40$) =19,75, $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Tablodaki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterliliklerinde 1-3, 2-4, 3-4 sınıflar arasında ve dinleme becerisi özyeterliliklerinde 1-4, 2-4, 3-4 sınıflar arasında dinleme özyeterliliklerinde anlamlı düzeyde farklılık yaşandığı tespit edilmiştir.

Kadın öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri düzeyleri One Way Anova testi sonuçları Tablo 4’de ifade edilmektedir.

Tablo 4. Kadın Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dinleme Eğitimi Özyeterlilikleri Ve Dinleme Becerisi Özyeterlilikleri Düzeyleri LSD Sonuçları

Dinleme Özyeterlilik	Gruplar	N	Ort.	SS	F	P	Fark
Dinleme Eğitimi	1.sınıf	53	81,71	10,12	3,06	.029	3-4
	2.sınıf	57	82,31	8,03			
	3.sınıf	50	79,38	8,78			
	4.sınıf	38	84,92	6,43			
Dinleme Becerisi	1.sınıf	53	79,45	10,26	,05	.058	
	2.sınıf	57	79,38	7,41			
	3.sınıf	50	77,42	11,10			
	4.sınıf	38	82,86	7,14			

Tabloda kadın öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri düzeyleri One Way Anova testi sonuçları verilmiş olup dinleme eğitimi özyeterliliklerinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, dinleme becerisi özyeterliliklerinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi özyeterliliklerinde ($F=3,06$, $p=.029$) düzeyinde farklılık tespit edilmiştir. Dinleme becerisi özyeterliliklerinde ise ($F=,05$ $p=.058$) düzeyinde anlamlı farklılık görülememiştir. Tablodaki LSD testi sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterliliklerinde 3-4 sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına bakıldığında cinsiyet esasına göre sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlilikleri ve dinleme becerisi özyeterlilikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanamamıştır. Bunu yanında sınıf düzeylerine göre ise hem dinleme eğitimi özyeterliliklerinde hem de dinleme becerisi özyeterliliklerinde üçüncü sınıf öğrencilerine özgü anlamlı farklılık yaratan bir durum tespit edilmiştir. Bu sonuca göre üçüncü sınıf öğrencilerinin kendilerinden alt ve üst sınıflardan daha az yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde kadın öğretmen adaylarında sınıf düzeylerine göre de anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarında ise dinleme becerisi özyeterliliğinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle, cinsiyete göre anlamlı farklılığın çıkmamış olması kadın-erkek ayrımı gözetilmeksizin bütün öğretmen adaylarının sahip olması gereken özyeterlilikler arasında olmasında kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer şekilde Yoncalık ve Çimen (2006) ve Temur (2010)'un dinleme becerisi üzerine yaptığı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Bunun yanında, öğretmen adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterliliklerinde üçüncü sınıfların aleyhine ortaya çıkan farklılığın Bunun sebebi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceriler konusunda yeterli olduklarını düşünen bireylerin 3. sınıfa gelip sınıf öğretmenliği bölümü özel alan becerileri gerektiren derslerle karşılaşım uygulama yapamaya başladıklarında dinleme eğitiminde yetersiz olduklarının farkına varmaları, özellikle Türkçe öğretimi gibi dinleme eğitiminin bir kazanım olarak verildiği derslerde bu kazanıma uygun etkinliklerin tasarlanması, etkinlik planının hazırlanması, uygun yöntem bulma, araç-gereç seçimi, ölçme ve değerlendirme gibi konularda eksik olmalarını fark etmeleri ve bu eksik yanlarını süreç içerisinde uygulama yaparak giderdikleri için dördüncü sınıf seviyesine geldiklerinde yeterli hale geldiklerinden kaynaklanıyor olduğu düşünülebilir.

Aynı şekilde ayrı ayrı kadın ve erkek öğretmen adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlilikleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta farkına vardıkları dinleme eğitimi eksikliklerini, eğitim süreci içerisinde alanlarında uygulama yaparak giderdikleri, dördüncü sınıfa geldiklerinde ise bundan dolayı dinleme eğitimi öz yeterliliklerinin yükselmiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca dinleme becerisinin günlük yaşantıda ve eğitim sürecinde geliştirilebilecek bir beceri olduğu düşünülmektedir. Alanları özellikle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkili olan öğretmen adaylarının aldıkları bu eğitimin, son sınıfa geldiklerinde dinleme becerisi özyeterliliklerine olumlu bir etki etmesi beklenen bir durumdur.

Öğretmen adaylarına daha ilk sınıflarda dinleme becerilerini içeren dersler verilebilir. Böylece kendilerini yeterli gördükleri dinleme becerisinde aslında yeterli olmadıklarının daha ilk yılda farkına varıp eksiklerini daha yeterli düzeyde gidebilirler.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirlerinden kopuk öğrenme süreçleri olmadığına birbirinin bütünleyicisi olduğunun farkına varmaları sağlanmalı ve öğretmen adaylarına her biri için uygulama fırsatı verilebilir.

Dinleme becerisinin ilk öğrenme alanı olduğunun öğretmen adaylarının ilk sınıftan farkına varmaları sağlanabilir ve gelecekte kendi öğrencileri için de bu beceriyi biliyor kabul etmeden üzerinde özenle durması noktasında farkındalık yaratılabilir.

Kaynakça

- Ateş, M. Ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Stillerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119
- Aytan, T., (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerine Etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43
- Büyükköztürk, Ş.; Çakmak, K.E.; Akgün, E.Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinleme Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28
- Güçüyeter, B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170.
- Gürel, E. Ve Tat M. (2012). Bire İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede bulunan Dinleme Temalı Atasözleri İle Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 276-297.
- Harmankaya, M. Ö. Ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 339-360
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme Türleri Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının Belirlenmesi . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 323-342

- Kurudayıoğlu, M. Ve Kana, F. (2013) . Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eitimi Özyeterlik Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 245-258
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1), 49-83
- Maden, S., Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(4), 101-112
- Mert, E. L. (2013) . Ortaokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Kullanılan Dinleme Türlerine İlişkin Bir İnceleme. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 52-73
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi İle İlgili Kaynakça Çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 203-218
- Turan, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29, 303 -319
- Yoncalık, O., Çimen, Z. (2006). Beden Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi Düzeyleri. GAZİ Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 7, Sayı 1, 135-144



4.BÖLÜM

Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Şehriban KOCA

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Tartışma, Sonuç ve Öneriler
- Kaynakça

Giriş

Amaç yönelimi, “öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için sahip oldukları güdüleyiciler” (Ames, 1992; Dweck, 1986,akt. Buluş,2011,s.530) olarak tanımlanmaktadır. Başarı amaç yönelimi ise “bireylerin öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algıları ve başarılı olmaya devam etmek için bireylerin amaçlarına odaklanmaları (Pintrich ve diğ., 1991; Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich,2000a)” olarak ifade edilmektedir (akt. Aydın, Gürbüzöglü Yalmanlı ve Yel, 2014,s.51).

“Araştırmacılara göre eğer bir öğretmen öğrencisinin başarı amaç yönelimlerini bilirse o öğrencinin potansiyel başarısı hakkında bazı tahminlerde bulunabilir (Wentzel, 1989). Bir eğitimci olarak öğrencinin öğrenme, performans-yaklaşma veya performans-kaçınma amaç yönelimlerinden hangisini benimsediğini bilmek yararlı bir ön bilgidir”(Arslan ve Akın, 2015,s.9). Alan yazın incelendiğinde amaç yönelimleri ile ilgili farklı sınıflandırmaların yapıldığı karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılanların ise öğrenme ve performans amaç yönelimleri boyutları olduğu görülmektedir.

Ames ve Archer, (1988) öğrenme yönelimini, öğrencinin öğrenme sürecini anlaması ve öğrendiklerini geliştirme konusundaki isteği; performans amaç yönelimi ise bireylerin diğerlerine göre üstün performanslı görünme çabası olarak ifade etmişlerdir. Araştırmacılar (Dweck & Leggett, 1988, Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997) performans yaklaşma yönelimlerinin yeteneği ispatlama ve yetenekli algılanma, performans kaçınma yöneliminin yeteneksiz görünmekten kaçınma yönelimleri olarak belirtmişlerdir.

Başarı amaç yönelimi teorisi ve ilgili literatür (Buluş, 2011, Chan, 2008; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Seifert, 1995) ışığında kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda öğrenim gören Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine yönelik benimsedikleri yönelimlerin derslerde sergiledikleri davranışlarını, katılım düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009,s.77).

Katılımcılar

Yetenek sınavı ile öğrenci alan ve Akdeniz bölgesinde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi’nde öğrenim gören 92 müzik bölümü öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	52	56.5
	Erkek	40	43.5
Sınıf	9	27	29.3
	10	19	20.7
	11	29	31.5
	12	17	18.5
Toplam		92	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2015) tarafından revize edilerek Türkçe'ye uyarlanmış olan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği; Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Arslan ve Akın (2015) tarafından revize edilerek Türkçe'ye uyarlanmış olan bu ölçme aracı 12 maddeden ve öğrenme-yaklaşma yönelimi (3 madde), öğrenme-kaçınma yönelimi (3 madde), performans-yaklaşma yönelimi (3 madde) ve performans-kaçınma yönelimi (3 madde) şeklinde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; öğrenme-yaklaşma yönelimi için .84, öğrenme-kaçınma yönelimi için .87, performans yaklaşma yönelimi için .92, performans-kaçınma yönelimi için .94 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre başarı amaç yönelimlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi.

Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	Sd
(N=92)	f-%	f-%	f-%	f-%	f-%		
1.Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım	20/21.7	39/42.4	27/29.3	5/5.4	1/1.1	3.78	.887
2.Dersin içeriğini anlamak için gayret sarf ederim	40/43.5	28/30.4	17/18.5	6/6.5	1/1.1	4.08	.990
3.Ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım.	15/16.3	26/28.3	29/31.5	16/17.4	6/6.5	3.30	1.13

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı yönelimlerini belirlemeye yönelik maddelere genel olarak katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin az katılıyorum ($\bar{X} = 3.30$) düzeyinde görüş bildirdiği madde “ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım” olmuştur.

Tablo 3.
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi.

Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	Sd
(N=92)	f-%	f- %	f-%	f- %	f- %		
4.Öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınıyorum.	7/7.6	9/9.8	23/25.0	25/27.2	28/30.4	2.37	1.22
5.Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınıyorum	24/26.1	13/14.1	17/18.5	22/23.9	16/17.4	3.07	1.46
6.Bir konuyu olabildiğinden daha az öğrenmekten kaçınıyorum	8/8.7	10/10.9	12/13.0	21/22.8	41/44.6	2.16	1.33

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimlerini belirlemeye yönelik maddelere genel olarak katılmıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin az katılıyorum ($\bar{X} = 3.07$) düzeyinde görüş bildirdiği maddenin “derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınıyorum” olduğu görülmektedir.

Tablo 4.
Performans-Yaklaşma Yönelimi.

Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	Sd
(N=92)	f-%	f- %	f-%	f- %	f- %		
7.Sınıfımdaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermeyi amaçlarım	48/52.2	27/29.3	13/14.1	4/4.3	-	4.29	.871
8.Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim.	48/52.2	26/28.3	11/12.0	7/7.6	-	4.25	.944
9.Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedeflerim.	41/44.6	32/34.8	12/13.0	4/4.3	3/3.3	4.13	1.01

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerini belirlemeye yönelik maddelere genel olarak kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.
Performans-Kaçınma Yönelimi.

Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	Sd
(N=92)	f-%	f-%	f-%	f-%	f-%		
10.Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım.	36/39.1	21/22.8	20/21.7	7/7.6	8/8.7	3.76	1.28
11.Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeye gayret ederim	19/20.7	38/41.3	19/20.7	11/12.0	5/5.4	3.60	1.10
12.Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım	26/28.3	18/19.6	25/27.2	18/19.6	5/5.4	3.46	1.24

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerini belirlemeye yönelik maddelere genel olarak katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 6.
Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Ölçek Alt Boyutları	n	\bar{X}	ss	Yorum
Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	92	3.72	.936	Katılıyorum
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	92	2.53	.704	Katılmıyorum
Performans-Yaklaşma Yönelimi	92	4.22	.838	Kesinlikle Katılıyorum
Performans-Kaçınma Yönelimi	92	3.60	.670	Katılıyorum
Genel	92	3.51	.870	Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin genelinin öğrenme yönelimi puan ortalamalarının 3.51 olduğu görülmektedir. Bu değer “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin yüksek olduğu, derslere öğrenmek için katıldıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin genelinin performans yaklaşma yönelimine ilişkin ortalaması ise 4.22’dir. Bu değer de “Kesinlikle katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin yeni şeyler öğrenmenin ve kendilerini geliştirmeye çalışmanın yanı sıra diğer arkadaşlarına göre daha başarılı ve yetenekli görünmek amacı ile de derslere katıldıkları söylenebilir.

Tablo 7.
Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Yönelimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	Kız	52	3.64	.539	-1.621	.108
	Erkek	40	3.83	.594		
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	Kız	52	2.59	.779	.937	.351
	Erkek	40	2.45	.578		
Performans-Yaklaşma Yönelimi	Kız	52	4.08	.674	-.618	.538
	Erkek	40	4.03	.490		
Performans-Kaçınma Yönelimi	Kız	52	4.18	.674	-2.627	.010*
	Erkek	40	4.27	.699		

*p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeği alt boyutlarından “performans kaçınma” yönelimi cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğrencilerin performans kaçınma düzeylerinin (\bar{x} =4.27) kız öğrencilere göre (\bar{x} =4.18) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Genel Başarı Yönelimlerinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar arası	3.776	3	1.259	11.688	,000*	9-
Grup içi	9.476	88	.108			10-11/12-
Toplam	13.251	91				

*p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin genel başarı yönelimleri ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. [F (3-88) =3.776; p< .05]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.71) ile 11. Sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.22) arasında 9.sınıf öğrencileri lehine,10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.61) lehine, 12. ve 11.sınıf öğrencileri arasında ise 12. sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.61) lehine anlamlı fark görülmüştür.

Tablo 9.

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Yönelimlerinin Sınıf Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	Gruplararası	7,497	3	2,499	10,008	.000*	9-11
	Gruplariçi	21,972	88	,250			
	Toplam	29,469	91				
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	Gruplararası	4,686	3	1,562	3,458	,020*	10-12
	Gruplariçi	39,749	88	,452			
	Toplam	44,435	91				
Performans-Yaklaşma Yönelimi	Gruplararası	2,846	3	,949	2,107		,105
	Gruplariçi	39,622	88	,450			
	Toplam	42,469	91				
Performans-Kaçınma Yönelimi	Gruplararası	6,786	3	2,262	4,426		,006*
	Gruplariçi	44,976	88	,511			
	Toplam	51,762	91				

Tablo 9 ‘da yer alan öğrencilerin başarı yönelimleri alt boyutlarına ilişkin yönelimlerinin sınıf değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre; öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimleri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğrenme yaklaşma yönelimlerinde 9. sınıf öğrencileri (\bar{x} =4.00) ile

11. Sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.36) arasında 9.sınıf öğrencileri lehine,10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf öğrencileri (\bar{x} =4.00) lehine anlamlı fark görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küçüköğlü, Kaya ve Turan'a (2010,s.125) göre “öğrenme yönelimi, bireyin öğrenme sürecinde öğreneceği konuyu tam anlamıyla öğrenmek istemesiyle” ilgilidir. Öğrencilerin başarı amaç yönelimleri bütün olarak incelediğinde, öğrenme yönelimlerinin oldukça yüksek olduğu, en az benimsemiş oldukları yönelimin ise öğrenme kaçınma yönelimi olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin derslere yeni bilgi ve beceriler öğrenmek, kendi performanslarını geliştirmek amacıyla katıldıkları söylenebilir. Literatür incelendiğinde; öğrenme amaç yöneliminde olan öğrencilerin başarı için daha çok sorumluluk alan (Seifert, 1995), akademik başarıları ve öz yeterlik algıları yüksek (Ames ve Archer, 1988; Buluş, 2011, Chan, 2008; Church, Elliot, ve Gable, 2001; Linnenbrink,2005; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996) olan öğrenciler oldukları belirtilmektedir.

“Yetenek odaklı amaçlar olarak da belirtilen performans amaçları yöneliminin ise bireyin bir görevi diğerlerinden daha iyi yapmaya odaklanmış görünmesi ve diğerlerinin performans ve kabiliyetini dikkate almasıyla ilgili olduğu (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010,s.123) ifade edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde performans amaç yönelimleri “performans yaklaşma ve kaçınma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Performans yaklaşma yönelimi bireyin kendini diğerlerinden daha başarılı gösterme arzusu (Elliot ve McGregor, 2001), performans kaçınma yönelimi ise bireyin diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınma arzusu olarak belirtilmektedir (Elliot ve Church, 1997).

Performans amaç yöneliminde olan öğrencilerin egolarını güçlendirmek için yüksek puanlar alma ve diğerlerine oranla daha üstün performanslı görünme söz konusu olduğu ve bu yönelimde olan öğrencilerin daha çok becerilerini göstermekle ilgilendikleri (Buluş, 2011,s.530) ifade edilmektedir. Yetenek sınavı ile öğrenci alan Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin derslerinin daha çok uygulamalı olması ve süreç içerisinde yer alan etkinliklerde sürekli performans sergilemeleri nedeniyle elde edilen araştırma sonucuna (performans yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin yüksek düzeyde olması) ulaşıldığı düşünülmekte ve bu sonuç ilgili literatürle (Dweck & Leggett 1988; Elliot & Dweck, 1988) benzerlik göstermektedir.

“Başarı güdüsü yüksek olanlar; öğrenmiş olmak için öğrenen, ortak amaçlar ortaya koyan, yeterlik duyguları gelişmiş, çabaya yüklenme yapan, güçlkle karşılaşınca onu aşmaya çalışan kişilerdir. Düşük başarı güdüsüne sahip olan kişiler ise öğrenmiş görünmeye çalışan, çok kolay ulaşabileceği ya da ulaşamayacağı amaçlar ortaya koyan, yeterlik duyguları gelişmemiş, dışsal etmenlere yüklenme yapan ve güçlkle karşılaştığında çabuk yılmnlığa kapılan tiplerdir” (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010,s.123).

Araştırma sonucu öğrencilerin genel başarı yönelimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>.05$) saptanırken, ölçeğin performans kaçınma alt boyutuna ilişkin durumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t(90)=-2.627$, $p<0.05$). Erkek öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri kız öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Elde edilen bu sonuç Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Yel, 2014; Buldur, 2014; Koç ve Karabağ, 2013; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010; Harackiewicz, Barron ve Elliot'ın (1998) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde (Elliot ve Church,1997)

performans kaçınma yönelimi yüksek olan bireylerin diğerlerine göre yeteneksiz görünmekten kaçınma arzularının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, öğrencilerin genel başarı yönelimleri ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğudur [F (3-88) =3.776; p<.05]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.71) ile 11. Sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.22) arasında 9.sınıf öğrencileri lehine, 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.61) lehine, 12. ve 11.sınıf öğrencileri arasında ise 12. sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.61) lehine anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca başarı yönelimleri alt boyutlarına ilişkin yönelimlerinin sınıf değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimleri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğrenme yaklaşma yönelimlerinde 9. sınıf öğrencileri (\bar{x} =4.00) ile 11. Sınıf öğrencileri (\bar{x} =3.36) arasında 9.sınıf öğrencileri lehine, 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf öğrencileri (\bar{x} =4.00) lehine anlamlı fark görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Küçüköğlü, Kaya ve Turan, (2010)'ın araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Yel (2014)'in araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda benzer araştırmaların farklı illerde de yürütülmesiyle öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin tespit edilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyonlarının artırılması için gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement Goals In The Classroom: Students' Learning Strategies And Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). The Validity And Reliability Study Of 2x2 Achievement Goal Orientations Scale (Revised Form). *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aydın, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Yel, M. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *e - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 51-59.
- Buldur, S. (2014). The Investigation of the Relationship between the Students' Perceptions about the Classroom Assessment Environment and Their Achievement-Goal Orientations: Gender Perspective. *Education and Science*, 39(176), 213-225.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2), 529-546.
- Chan, D.W. (2008). Goal Orientations And Achievement Among Chinese Gifted Students In Hong Kong. *High Ability Studies*, 19(1), 37-51.
- Church, M. A., Elliot, A. J. ve Gable, S. L. (2001). Perceptions Of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Dweck, C. S., ve Leggett, E. S. (1988). A Social-Cognitive Approach To Motivation And Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot A.J. ve Church, M.A. (1997). A Hierarchical Model Of Approach And Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, A. J. ve Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach To Motivation And Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach And Avoidance Achievement Goals And Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. ve McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. ve Elliot, A.J. (1998). Re Thinking Achievement Goals: When Are They Adaptive For College Students And Why? *Educ. Psychol*, 33, 1-21. doi:10.1207/s15326985ep3301_1
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 121-135.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Contexts to Promote Students' Motivation and Learning Goal. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Middleton, M. J. ve Midgley, C. (1997). Avoiding The Demonstration Of Lack Of Ability: An Underexplored Aspect Of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Pajares, F., Britner, S. L., ve Valiante, G. (2000). Relation Between Achievement Goals And Self-Beliefs Of Middle School Students In Writing And Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of The School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning In School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Seifert, T. L. (1995). Academic Goals And Emotions: A Test of Two Models. *The Journal of Psychology*, 129, 543-552.



5.BÖLÜM

Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümü Öğrencilerinin İnşaat Sektöründen Beklentileri

*Halit Erdem ÇOLAKOĞLU, Muhammed ÖZTEMEL,
Merdan Törehan TURAN*

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Sonuç ve Öneriler
- Kaynakça

Giriş

Ülkemizdeki ekonomik gelişmeye büyük bir katkı sağlayan inşaat sektörü oluşturduğu istihdam olanakları ile ülke ekonomisinin önemli sektörlerinden biridir. İnşaat sektörü insanın temel bir takım gereksinimlerini doğrudan karşılayarak hayatı tümüyle etkileyen bir sektördür. İnsanlar inşaat sektörünün ürettiği konutlarda barınmakta, okullarda okumakta, iş yerlerinde çalışmakta, yol, köprü vb. alt ve üst yapı tesislerinden çeşitli şekillerde yararlanmaktadır. Bu gelişim ile beraber rekabet ve kalite ortaya çıkmaktadır. İyi bir rekabet kaliteli ve bu sektör için yetişmiş insan gücüyle mümkündür. İnşaat sektörü de, gelişen teknoloji yakından takip eden, çevresiyle iyi ilişki kurabilen, mesleği alanında yeni araştırmalar yapan, problemler karşısında hızlı bir çözüm üreten ara elemanı bünyesinde barındırmaktadır (Sezici H, Yılmaz B ve Yılmaz T,2009). Bu çerçevede meslek yüksekokullarının önemli bir yeri vardır. Meslek yüksekokullarının sektörle ilişkilerinde öğrencilere verilen hem teorik hem de uygulama eğitimi mesleki anlamda önemli bir rol oynamakta olup inşaat sektöründeki meslek yaşamları boyunca, hayata bakış açısı, insanlarla olan iletişim ve etkileşimi büyük bir önem teşkil etmektedir (Öktem ve Şahin,2011). Bu derece insan hayatında geniş yer tutan bir sektörde çalışacak meslek yüksekokulu inşaat bölümü öğrencileri, mezun olduktan sektörde önemli ve doğru hizmetlerde bulunarak bu sektörün gelişmesine katkı sağlayacaklardır. Meslek yüksekokullarında verilen teorik ve uygulamalı eğitim bu nedenle çok büyük bir öneme sahiptir.

Meslek yüksekokullarında inşaat bölümü öğrencilerine bir meslek için gerekli olan teorik bilgilerin verilmesi yanında uygulamalı eğitim verilerek, mesleki beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması sağlanmaktadır. Bununla beraber inşaat sektörünün talep ettiği kalifiye ara eleman ihtiyacını karşılamak için sektör talebi doğrultusunda öğrenci yetiştirilmektedir. İnsan hayatında geniş yer tutan bir sektörde çalışacak meslek yüksekokulu inşaat bölümü öğrencileri, mezun olduktan sonra bu sektöre yön vereceklerinden dolayı iyi bir eğitim ve planlama için inşaat bölümü öğrencilerinin sektörden beklentileri araştırılmalıdır. Bu çalışmada meslek yüksekokullarından mezun olacak olan öğrencileri inşaat sektörüne daha iyi ve planlı bir şekilde hazırlamak için inşaat bölümü öğrencilerinin sektörden beklentileri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı meslek yüksekokullarında eğitim gören inşaat bölümü öğrencilerinin inşaat sektörüne bakış açıları ve inşaat sektöründen beklentileri olarak belirlenmiştir.

Araştırma modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini farklı meslek yüksekokullarında bulunan inşaat bölümü inşaat teknolojisi programındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre gerekli örneklem büyüklüğü hesaplanarak (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım 2010) anket çalışması yapılmıştır. Katılımcıların cevapları incelenerek çalışmanın objektif sonuçlarına katkı sağlayacak düzeyde olmayan, eksik cevaplanmış ve tutarsızlık içeren anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu bağlamda 46 anket sonucu incelenmiştir.

Veri toplama aracı

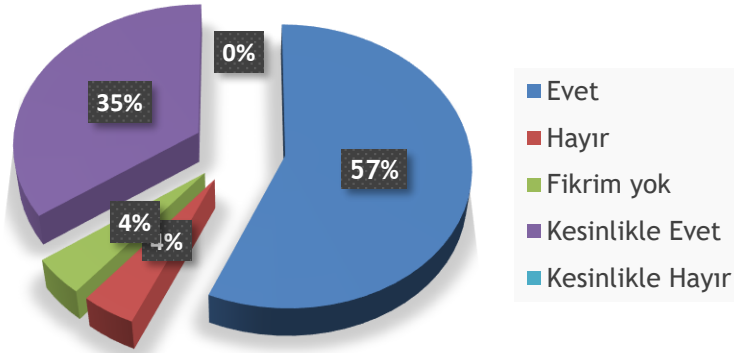
Farklı meslek yüksekokulları arasında inşaat bölümü öğrencilerinin inşaat sektörüne bakış açılarının tespiti toplam 46 öğrencinin katıldığı ve 20 sorudan oluşan bir anket çalışması

ile yapılmış ve çıkan sonuçlar değerlendirilerek analiz edilmiştir. Anket soruları hazırlanırken Özgüler, Aydın, Kağızmanlı ve Kaya (2017)'dan esinlenilmiştir.

Bulgular

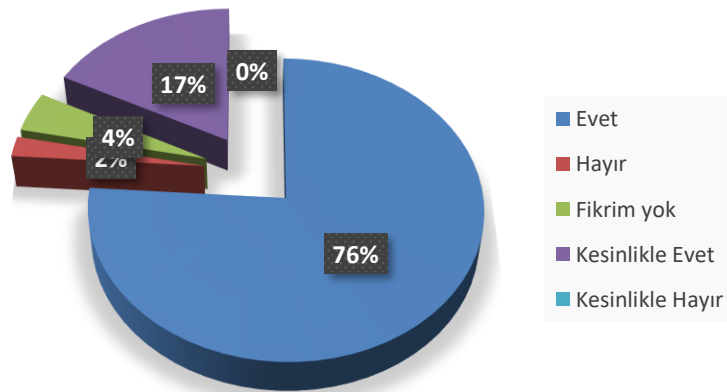
Farklı meslek yüksekokulları inşaat bölümünde eğitim gören öğrencilerin inşaat sektöründen beklentilerini tespit etmek için bu bölüm öğrencileri üzerinde bir anket çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda analiz edilen sonuçlar bu başlık altında gösterilecektir.

Grafik 1: İnşaat sektöründe çalışmak ilginizi çekiyor mu?



Ankete katılan öğrencilerin %57 oranında evet ve %35 oranında kesinlikle evet cevabı ile inşaat sektörüne karşı ilgili oldukları ve buldukları bölüme karşı bir memnuniyet olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Çok az bir öğrenci grubunun ise istemedikleri bir sektörde buldukları ortaya çıkmaktadır.

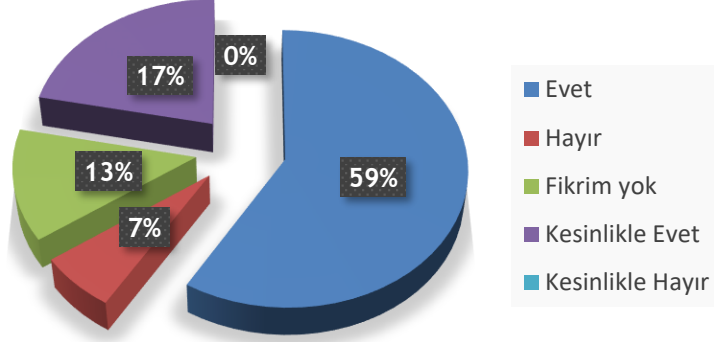
Grafik 2: İnşaat sektöründe çalışarak iyi para kazanabileceğinizi düşünüyor musunuz ?



Ankete katılan öğrenciler, bu soruya verdikleri cevaba göre %93 gibi büyük bir orana sahip öğrenci çoğunluğu, inşaat sektöründe iyi para kazanabileceklerini düşünmektedir. Bu

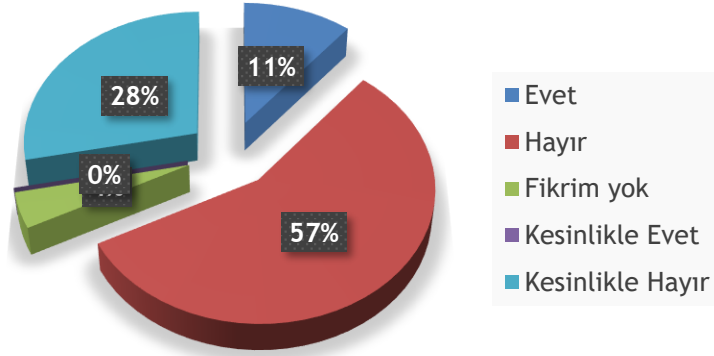
sonucun ortaya çıkmasında inşaat sektörünün ülke ekonomisindeki payının yüksek olması etkili olmuştur.

Grafik 3: İnşaat sektöründe kariyer yapma imkânına sahip olacağınıza inanıyor musunuz?



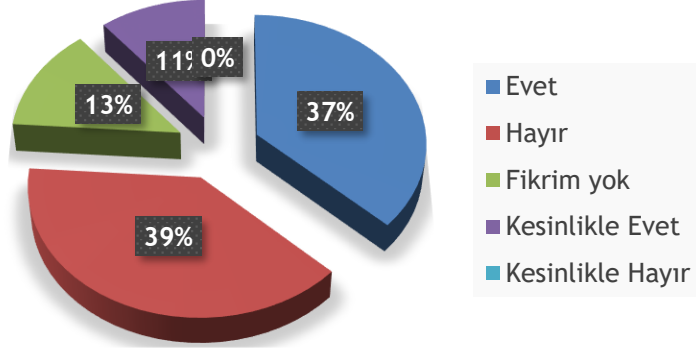
Ortaya çıkan sonuca göre inşaat bölümü öğrencileri inşaat sektöründe kariyer yapabileceklerine inandıkları bir mesleği seçtiklerini gösteriyor. Fakat %13'lük bir grup öğrencinin fikri olmadığı da ortaya çıkıyor.

Grafik 4: İnşaat sektöründe çalışmak aile yaşantınızı olumsuz yönde etkiler mi?



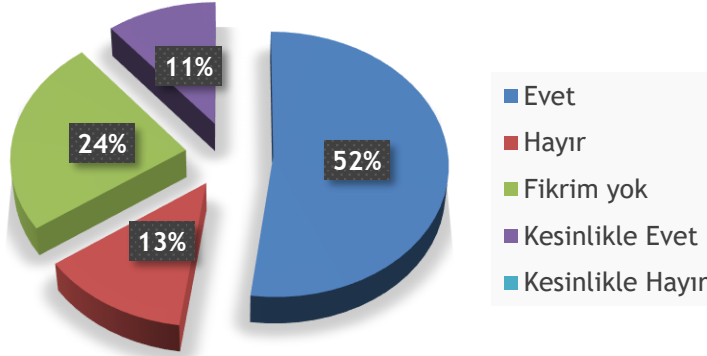
Yapılan çalışmada öğrencilere sorulan bu sorudan çıkan sonuca göre öğrenciler inşaat sektörünün aile yaşantısını olumsuz etkilemeyeceğini düşünmektedir. Fakat %11'lik bir kısım ise inşaat sektörünün aile yaşantısını olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedir.

Grafik 5: İnşaat sektöründe kariyer yapmanın diğer sektörlere göre daha zor olduğunu düşünüyor musunuz?



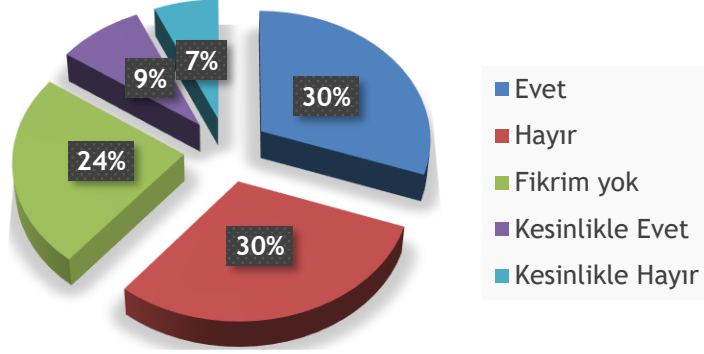
Ankette öğrencilere yöneltilen inşaat sektöründe kariyer yapmanın diğer sektörlere göre zor olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevaplarda ortaya çıkan sonuçların birbirine yakın değerler olduğu açıkça ortaya çıkmıştır. Burada ankete katılan öğrencilerin yarısı inşaat sektöründe kariyer yapmanın diğer sektörlere göre zor olduğunu düşünmektedir.

Grafik 6: İnşaat sektöründe çalışmanız toplumda itibarınızı arttırır mı?



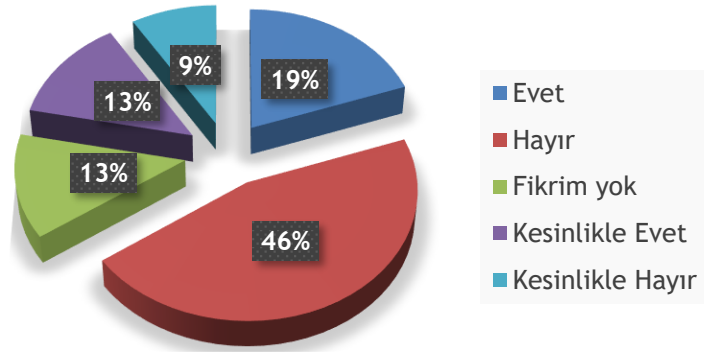
Ankete katılan öğrencilerin %63'ü inşaat sektöründe çalışmanın toplumda itibarlarını arttıracığını düşünmektedir. Olumsuz düşünen ve kararsız kalan öğrenci sayısı oranı da oldukça yüksektir.

Grafik 7: İnşaat sektöründe işe alımlarda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünüyor musunuz?

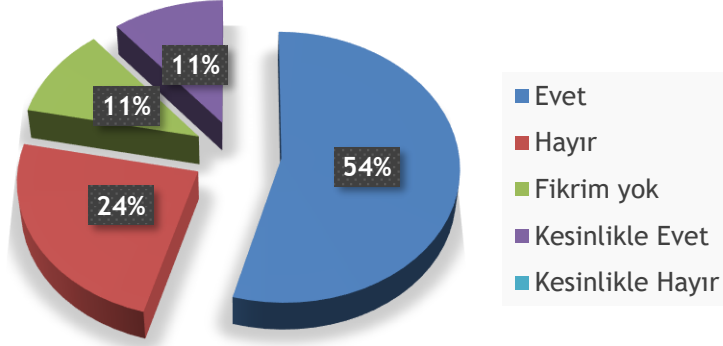


Ortaya çıkan grafikteki sonuca göre ankete katılan öğrencilerin işe alımlarda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını kısmen düşünmektedir. Fakat bu duruma katılmayanların oranları da oldukça yüksektir.

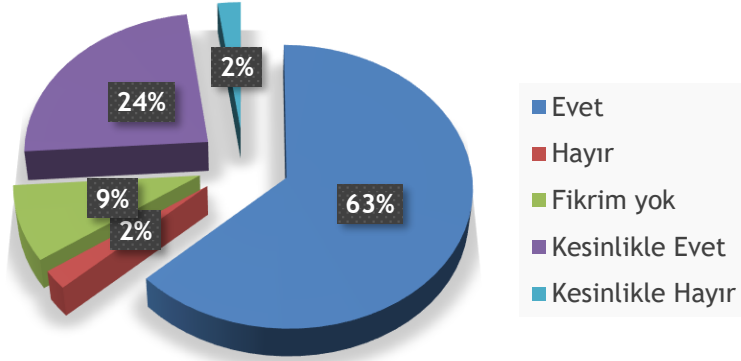
Grafik 8: İnşaat teknikertiği için hayat boyunca çalışabileceğim bir meslek diyebilir misiniz?



Ankette yöneltilen bu soruda verilen cevaplara göre %55 gibi oldukça yüksek bir oran ile öğrenciler bu mesleğin hayatları boyu çalışabilecekleri bir meslek olduğunu düşünmemektedir. İnşaat sektörünün ve mesleğin zor olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

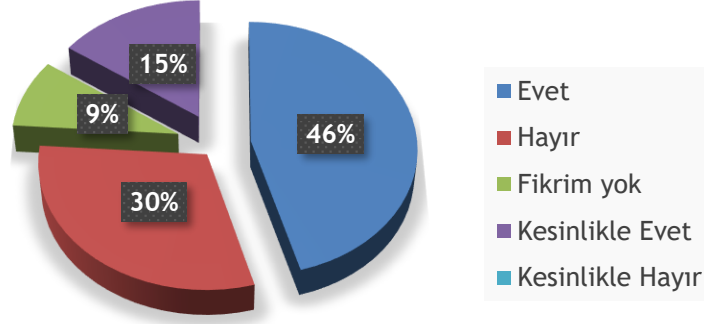
Grafik 9: Mesleğinizle ilgili güncel gelişmeleri ve yenilikleri takip ediyor musunuz?

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaba göre meslekleri ile ilgili gelişmeleri yakından takip ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat %24'lük bir oran ise takip etmediğini belirtmiştir.

Grafik 10: Bu mesleği seçmiş olmaktan memnun musunuz?

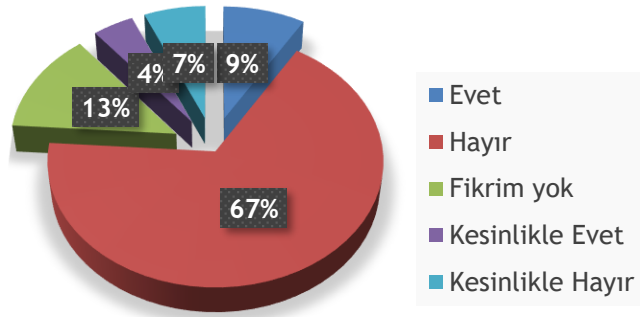
Ankete katılan öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplara göre %87 oranında tercih ettikleri bu meslekten ve inşaat sektöründen memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Grafik 11: Bu bölümü tercih etmeden önce sektördeki istihdam imkânları hakkında bilgi topladınız mı?



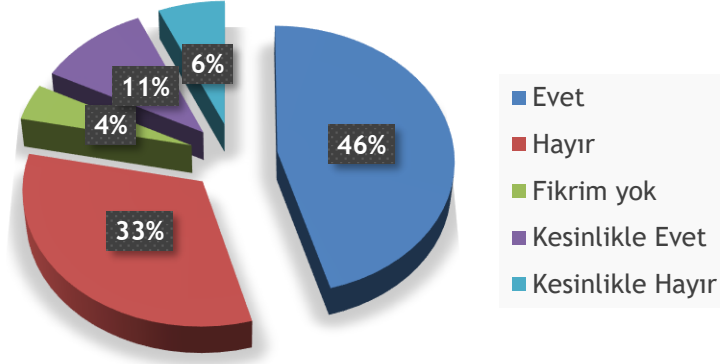
Ankete katılan öğrencilerin %61 oranında inşaat sektörü ve istihdam imkânları yönünde bir araştırma yaptığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Fakat %30 gibi yüksek bir oranda öğrencilerin bu bölümü tercih ederken inşaat sektörü ve bu bölüm hakkında bilgi toplamadığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğrenciler seçtikleri meslekten mezun olduktan sonra karşılaşacağı ortamı bilmeden tercih etmektedir.

Grafik 12: İnşaat sektöründe yapılan işin türüne göre mesai saatlerinin değişken olması sizi korkutur mu?



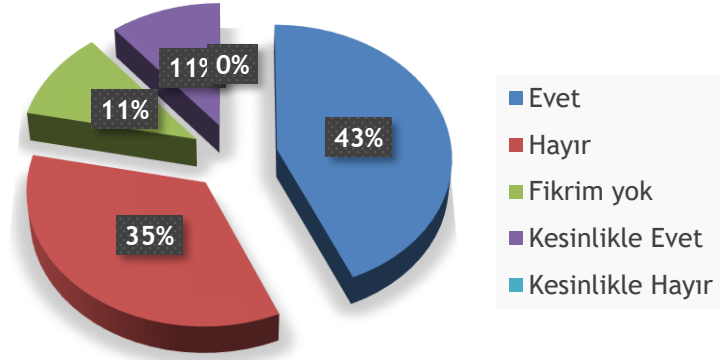
Ankete katılan öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplara göre öğrencilerin mesai saatlerinin değişken olmasından çekinmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Grafik 13: Yapılacak işin kırsal kesimlerde veya şehir merkezlerinde olması iş başvurunuzda sizin için önemli midir?



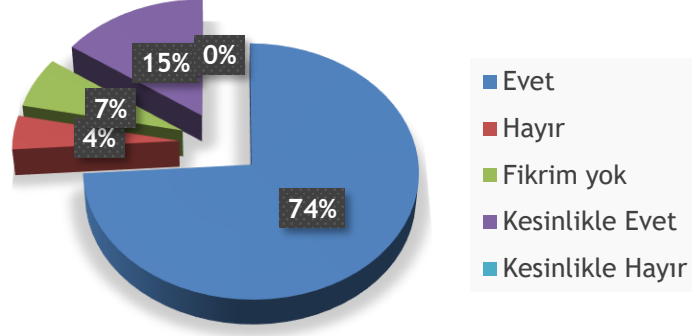
Ankete katılan öğrencilerin %57'si için çalışacakları iş yerlerinin kırsal kesimlerde veya şehir merkezlerinde olması durumu kendileri için önemli olduğunu düşünmektedir. Fakat ankete katılan öğrencilerin %39'u ise bu durumun kendileri için bir sorun olmadığını belirtmişlerdir.

Grafik 14: İnşaat sektöründe çalışan insanların diğer sektörlerde çalışan insanlara göre daha çok yıprandıklarını düşünüyor musunuz?



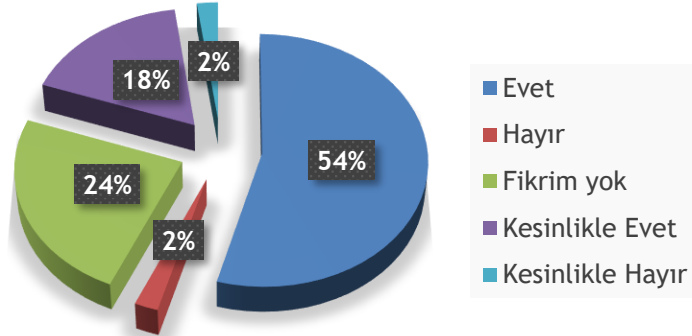
İnşaat sektöründeki yoğun iş temposundan dolayı öğrencilere yöneltilen bu anket sorusuna verilen cevaplara göre inşaat sektöründe çalışan insanların diğer sektörlerde çalışan insanlara göre daha fazla yıprandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Grafik 15:Yeni mezun olarak İnşaat sektörüne giriş yaptığınız bir durumda maaşı düşük olmasına rağmen deneyim kazanmak için bir iş başvurusunda bulunmayı düşünür müsünüz?



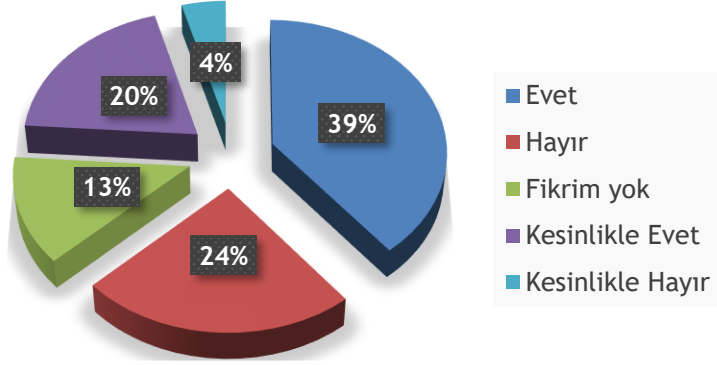
Ankete katılan inşaat bölümü öğrencilerinin inşaat sektöründe deneyim kazanmanın maddi kazançtan daha önemli olduğunu düşündükleri bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Grafik 16: Türkiye’de yüksek kentsel dönüşüm ihtiyacının olması sektörün orta ve uzun vadede geleceğini güvence altına aldığını düşünüyor musunuz?



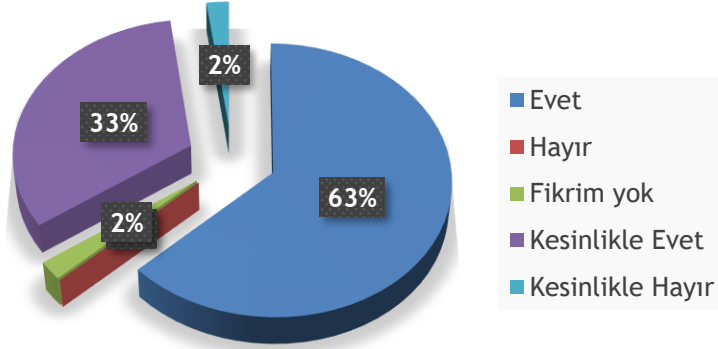
Ankete katılan öğrenciler ülkemizde kentsel dönüşüm ihtiyacının olması inşaat sektörünün orta ve uzun vadede geleceğini güvence altına aldığını düşünmektedir.

Grafik 17: Günümüzde sermayesi olan herkesin inşaat işleriyle uğraşması bu alanda eğitim almış teknik insanların çalışma ortamını olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?



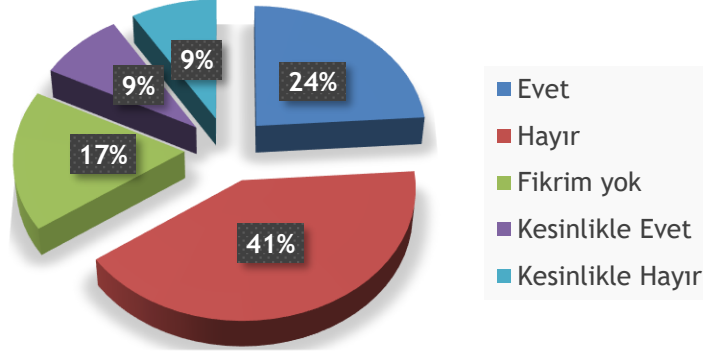
Ankete katılan inşaat bölümü öğrencileri inşaat sektöründe teknik eğitim almış meslek gruplarından daha çok günümüzde sermayesi olan insanların inşaat sektörüyle ilgilenmelerinin çalışma ortamını olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Grafik 18: Mesleğinizle ilgili alanlarda çeşitli bilgisayar paket programlarını kullanabiliyor olmak veya bu alanlarda sertifikaya sahip olmanın işe alınmanızda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?



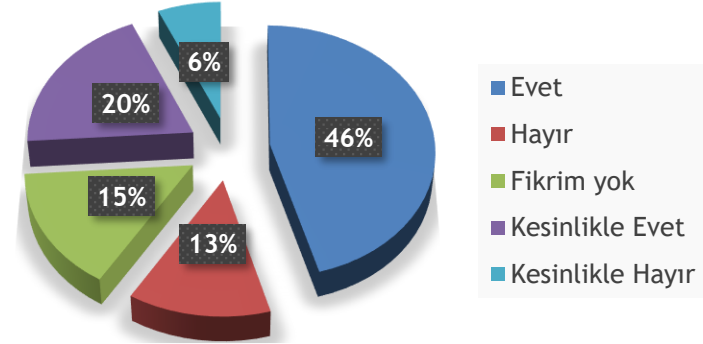
Ankete katılan öğrenciler %96 oranında ilgili alanlarda çeşitli bilgisayar paket programlarını kullanabiliyor olmak veya bu alanlarda sertifikaya sahip olmanın işe alımlarda etkili olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Grafik 19: İnşaat sektöründe faaliyet gösteren firmaların iş sağlığı ve güvenliği konusunda gerekli hassasiyeti gösterdiklerini düşünüyor musunuz?



Ülkemizde inşaat sektörünün önemli bir problemlerinden olan iş sağlığı ve güvenliği alanından yola çıkarak sorduğumuz bu soruda ankete katılan öğrencilerin inşaat sektöründe faaliyet gösteren firmaların iş sağlığı ve güvenliği konusunda gerekli hassasiyeti göstermediklerini %50 gibi yüksek bir oranda ifade etmişlerdir.

Grafik 20: İnşaat sektöründe faaliyet gösteren firmaların mezun olacak öğrencilere deneyim konusunda anlayışla yaklaşması ve istihdam alanlarında yardımcı olması gerektiğine inanıyor musunuz?



Ankete katılan inşaat bölümü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu inşaat sektöründe faaliyet gösteren firmaların mezun olacak öğrencilere deneyim konusunda anlayışla yaklaşması ve istihdam alanlarında yardımcı olması gerektiğine inanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Anket sonuçlarına göre inşaat bölümü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sektöre karşı ilgisinin olduğu ve bu mesleği seçmekten memnun oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bölümü tercih etmelerindeki en önemli sebeplerin başında maddi kazancın yüksek olması ve kariyer yapma imkânına sahip olunacağı düşüncesidir. Toplumda itibar kazandıracığı düşüncesi de oldukça yüksek seviyededir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı ise bu mesleğin hayat boyunca çalışabilecekleri bir meslek olarak düşünmemektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ankete katılan öğrenciler inşaat sektöründe çalışan insanların daha çok yıprandıklarını düşünmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucuna göre inşaat bölümü öğrencilerinin mesleğe ve inşaat sektörüne karşı bilinçli oldukları ve bu yönde mesleki alanda plan yaptıkları açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu sebepten dolayı yapılan anket çalışması ve ortaya çıkan anket sonuçları öğrencilerin inşaat bölümünü tercih etmelerinde sektörden beklentilerinin ülkenin ekonomisi ve inşaat sektörünün kalitesi açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkemiz adına ekonominin büyümesinde önemli bir yere sahip olan inşaat sektöründe verimin ve kalitenin artmasına yardımcı olacak olan inşaat bölümü öğrencilerinin inşaat sektöründen beklentilerinin ne kadar önemli olduğu bu çalışma ile vurgulanmıştır.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Kaya, V., Yalçınkaya, Ö. ve Hüseyini, İ. (2013). Ekonomik Büyümede İnşaat Sektörünün Rolü: Türkiye Örneği (1987-2010). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4),148-167
- Özgüler, A.T, Aydın, M., Kağızmanlı, B. ve Kaya, K (2017). İnşaat Bölümü Öğrencilerinin Sektörden Beklentileri ve Kariyer Planları: Malatya Meslek Yüksekokulu Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 179 - 185.
- Sezici H., Yılmaz, B. ve Yılmaz, T. (2009). İnşaat Sektöründe İstihdam ve Ara Elemanlar. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya,1, 129-134



7.BÖLÜM

Ethos Bağlamında Model İnsan: Hz. Muhammed

Dr. Coşkun BABA

- Giriş
- Ethosun Kavramsal Çerçevesi
- Ethosu Yüksek Hz. Muhammed'in Model İnsanlığı
- Sonuç
- Kaynakça

Giriş

Mantığın kurucusu olan Aristoteles (MÖ 384-322), *Retorik*¹ adlı eseriyle retorik sanatında tartışmasız önemli bir yere sahiptir. Retorik, Antik Yunan'daki politik, adli ve sosyal olayların etkisiyle ortaya çıkmıştır.² Aristoteles'ten önce daha çok siyasi arenalarda ve mahkemelerde insanları etkilemek ve kandırmak maksadıyla kullanılan retorik, Aristoteles ile birlikte kıyas/tasım sanatı olarak değerlendirilmeye başlamıştır. Aristoteles, kendinden önceki retorik birikimini de göz önünde bulundurarak retorik sanatını kıyas formuna sokarak bu sanatı gerçek değerine ulaştırır.

Retorik, hem muhatabı ikna etmek için dili en etkili biçimde kullanma sanatıdır³ hem de herhangi bir konuda kişilerin farklı olan şeyleri tartışmalarına denilir.⁴ Retorik kuramının kurucusu olan Aristoteles, bu kavramı "retorika" olarak isimlendirmiştir. Ayrıca Aristoteles, bu sanatı şu şekilde tanımlamaktadır:

"Retorik, belli bir durumda, elde var olan inandırma yollarını kullanma yetisi olarak tanımlanabilir. (...) Fakat biz retoriğe, bize sunulan hemen hemen her konu üzerinde inandırma yollarını kullanma gücü olarak bakıyoruz."⁵

Aristoteles, retoriğin amacının karar vermeyi etkilemek için var olduğunu,⁶ retorikte doğru olan şeyin muhataplara doğru, mutlak bilgiyi vermek, onları kanıtlar sunarak ikna etmek, onların duygusuna (*pathos*), aklına ya da mantığına (*logos*) uygun bir şekilde tutumlarını değiştirmek, dinleyenleri hoşnut etmeye çalışmak, onları sıkılamaya gayret etmek olduğunu belirtmiştir. Retoriğin temel hedefi rasyonel iknadır. Retorikte retor/orator (hatip), dinleyiciyi ikna etmeye çalışır. *Ethos*, insanda tasdiki hazırlar. Toplum içerisinde insanlar, söyledikleri sözün karşısındaki kişilerce kabul görmesini beklerler ve bu beklenti çerçevesinde muhatap ikna edilmeye çalışılır. İknada muhatabın istenilen duruma getirilmesi hedeflenir.

İkna, Arapça (إقناع) bir kavram olup, Türkçe'deki karşılığını razı etme, kandırma ve inandırma kavramlarıyla almıştır.⁷ Sözlüklerde ikna kavramı, "bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma, kandırma"⁸, "bir kanaati kabul ettirme, bir kanaat uyandırma, inanmasını sağlama, razı etme"⁹, "diğer kişi veya kişilerin tutum veya davranışlarını zorlamak veya manipüle etmek yerine, çeşitli akıl yürütmelerle ve kanıtlama yoluyla etkileme eylemi"¹⁰ şeklinde tanımlanır. İkna; inançları, niyetleri, fikirleri, kanaatleri, tutum ve davranışları değiştirmeye yöneliktir.¹¹

¹ Aristoteles, *Retorik*, Çev. Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.

² James D. Williams (ed.), *An Introduction to Classical Rhetoric: Essential Readings*, Wiley-Blackwell Publication, Oxford, 2009, ss. 2-6.

³ Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 292.

⁴ Michel Meyer, *Retorik*, Çev. İsmail Yerguz, Dost Kitabevi, Ankara, 2009, s. 14.

⁵ Aristoteles, *Retorik*, s. 37.

⁶ Aristoteles, *Retorik*, s. 97.

⁷ Mevlüt Sarı, *El-Mevarid Türkçe Arapça Lügat*, Gonca Yayınevi, İstanbul, 1991, s. 239.

⁸ *Türkçe Sözlük*, T.D.K Yayınları, "İkna Maddesi", Kaynak: <http://www.tdk.gov.tr>. (04.03.2015)

⁹ Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İz Yayıncılık-Yeni Şafak Gazetesi, İstanbul, 1996, s. 532.

¹⁰ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2003, s. 163.

¹¹ Özkan Türkan, *İkna ve Uzlaşma Sanatı*, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 2.

Aristoteles *Retorik* adlı kitabında ‘Üç İkna Kanıtı’ şeklinde belirlediği öğretilerinde ‘İkna Sanatı’nı ele almıştır. Günümüzde de geçerliliğini koruyan söz konusu üç kanıt Aristoteles, “teknik olan inandırma yolları”, diğer ifade ile “artistik kanıtlar” (*Artistic Proofs*) şeklinde ifade etmiştir. Bu kanıtlar; *ethos*, (retorun kişisel karakteri ve güvenilirliği) *pathos* (duyguya başvurma yoluyla muhatabı istenilen ruh haline iletme yöntemi) ve *logos* (mantık)’tur.¹²

Burada bahsedilen üç kanıtlama/ikna etme/inandırma yolu farklı tümcelerle kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

Ethos: Retorun, sağlam, güvenilir ve ahlaklı olması

Pathos: Muhatabın duygu yönüne başvurma

Logos: Mantığa, akla, sebebe, idrake başvurma¹³

Retoriğin üç temel unsuru olan bu kanıtlama/ikna etme/inandırma yolları; *ethos*, *pathos* ve *logos*, etkili bir ikna edici retorik için gerekli olduğundan bunlar önemlidir. Dolayısıyla retoriğin amacına ulaşabilmesi için bu kanıtlama/ikna etme/inandırma yolları retorik için vazgeçilmezdir. Yani iknanın oluşabilmesi için konu ile alakalı mantıklı ve inandırıcı gerekçelerin/belgelerin sunulması yani *logos*, retorun kendi inandırıcılığını, ahlaki karakterini ve güvenilirliğini ortaya koyacak bir kişisel karakterin ortaya çıkarılması yani *ethos* ve muhatabın duygularını, isteklerini ve coşkularını etkileyip istenilen şekle yönlendirilebilmesi yani *pathos* gerektiği söylenebilir.¹⁴ Çalışmamızda esas üzerinde duracağımız konu *ethos* olmakla birlikte Hz. Muhammed’in *ethos*u hakkında bilgi verme yoluyla model insan olması hakkında fikir beyan etmektir.

Ethosun Kavramsal Çerçevesi

Ethos, retorun inanırlılığı, erdemi ve güvenilirliğidir. Retor, işi veya toplumdaki konumu ne olursa olsun ahlak açısından her kişiye örnek olmak durumundadır. Yine o, tartışma oluşturulan ya da üzerinde tartışma yapılan suallere yanıt vermesi gereken kişidir. Antik Yunanca’da “yaşam yeri” anlamı taşıyan *ethos*, “yaşam yolunun alışkanlıklara dayalı olarak yürünmesi” anlamında kullanılmaktaydı.¹⁵ Retor, ilk başta *ethos*u oluşturmalıdır. Konuşmacının oluşturduğu *ethos*, mutlaka sorgulanmalıdır.¹⁶

Ethos, etik kelimesinin menşei durumundadır.¹⁷ Daha çok karakter, erdem manalarında kullanılmış olan *ethos* kavramı, ikna edici mesajı gönderen kişinin dinleyiciler tarafından algılanan karakter, zekâ ve iyi niyetini ifade eder. Günümüzde *ethos*a karşılık olarak “kaynağın inandırıcılığı” kavramı ön plana çıkmaktadır.¹⁸ “Kaynağın inandırıcılığı”, kaynağın

¹² Aristoteles, *Retorik*, s. 38. ; Merih Zıllıoğlu ve Ahmet Halûk Yüksel, *İletişim Bilgisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2005, s. 88.

¹³ Aristoteles, *Retorik*, s. 38; Ayrıca bkz. Aykar Sönmez, *Batı Retoriğinin Genel Terimleri Üzerine Bir Araştırma*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir, 2008, s. 106.

¹⁴ Aristoteles, *Retorik*, ss. 38, 63; Ayrıca bkz. Ahmet Halûk Yüksel vd., *İkna Edici İletişim*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2012, s. 90-91.

¹⁵ Abdülbaki Güçlü, vd., *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2008, s. 500.

¹⁶ Abdülbaki Güçlü vd., *Felsefe Sözlüğü*, s. 501.

¹⁷ Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 74.

¹⁸ James Benjamin, *Principles, Elements and Types of Persuasion*, Wadsworth Publishing, Pennsylvania, 1997, s. 78.

güvenilirliği ile alakalı olup bu da ahlak ve bilgi ile doğrudan bağlantılıdır. Doğru ve sağlam bilgi aktaran kaynağın (retorun/hatibin) güvenilirlik oranı artacağı gibi inanılabilirliğinin de istenilen seviyelere gelmesi kaçınılmaz olacaktır.

Yunanca “barınak, konut; (...) karakter, yaratılış, mizaç, huy, tabiat; alışkanlıklar, davranışlar”¹⁹ anlamlarına gelen *ethos*, retorun sağduyusuna, ahlaki karakterine veya iyi niyetine gönderme yaparak muhatap tarafından ‘kendi karakterinin doğru görünmesini’ sağlamak yoluyla ikna çabasıdır.

Muhatap, sadece sözlü veya yazılı metnin ya da mesajın (dilsel retorik) içeriğini dinlemekle ya da okumakla yetinmez, aynı zamanda konuşmayı yapan kişiyi de bir bütün olarak değerlendirir. Konuşmayı yapan kişinin karakteri (*ethos*), konuşmanın içeriğinden bağımsız olarak başlı başına güçlü bir inandırıcılık özelliğine sahiptir.²⁰ Dolayısıyla toplumda yaygın olarak saygınlığıyla tanınan insanlar doğru olmayan bir şey söylediklerinde bile insanlarda o kişinin sahip olduğu özelliklerinden dolayı ne söylediğine bakmaksızın söylediğini kabul etmeye doğru bir eğilim söz konusudur.²¹ Ancak ikna, esas olarak retorun özellikleriyle değil de daha çok söyledikleriyle (tutarlı/mantığa uygun söylemleriyle) gerçekleşmesi arzu edilen durumdur. Bununla birlikte insanın kişiliği Aristoteles’e göre en etkili ikna sebeplerinden biridir.²²

Retorikte karşılaşılan ilk unsur kaynaktır. Diğer bir ifade ile kaynağın güvenilirliğidir ki, bu da *ethos*dur. Kaynağın yani retorun *ethosu*, iknayı etkiler. Retor, inanılır ve güvenilir bir yapıdaysa hedef kitleyi ikna etmesi daha kolay olur. İnanılabilirliği ve güvenilirliği olan bir retordan gelen etkileyici iletişimin hedefte/muhatapta daha fazla duygu, düşünce ve tutum değişikliği meydana getirdiği söylenebilir. Retoriğin ikna gücü, retorun inanılabilirliği, saygınlığı ve güvenilirliği ile paralel -doğru orantılı- olarak olumlu ya da olumsuz yönde ilerlemektedir. Buradaki retorun yapısı, yani inanılabilirliği, güvenilirliği, saygınlığı ve diğer karakteristik özellikleri *ethos* kelimesiyle ifade edilmektedir.

Retorun sözleriyle davranışları arasındaki uyumu ve kişisel karakteri olan *ethos*, bilhassa retorun ahlakî boyutunu gösterir. Dolayısıyla iyi bir retor, ahlakî melekeye de sahip olması gerekmektedir.

Yazılı ya da sözlü metnin anlam kazanabilmesi ya da güzel ve iyi olabilmesi için retorun erdeminin yani *ethos* kanıtının ön plana çıkması gerekir. Retorun işi, uyuğu, ırkı ne olursa olsun, özellikle ahlakî boyutu herkes tarafından örnek alınabilecek seviye ve değerde olmalıdır. *Ethos*, retorun iyi biri olmasıyla birlikte dinleyicide güven duygusu uyandırmasına da bağlıdır. Retorun dinleyiciler üzerinde, kendine ait güvenilirlik izlenimi bırakabilmesi için bazı unsurlar bulundurmalıdır. Öncelikle, retor iddiada bulunulan konu hakkında bilgili olduğuna dair muhatabında kanaat oluşturmalıdır, Daha sonra, sadece iddiası ile ilgili delilleri sunarken doğru davranan biri değil, bir bütün olarak ahlaken dürüst, kişilikli ve sağlam karakterli biri olduğuna dair muhatabını ikna etmelidir. Son olarak da iyi niyetli bir retor olarak, kendisi kadar başkalarının çıkarları ve ihtiyaçlarını da dikkate alan bir kişi

¹⁹ Güler Çelgin, *Eski Yunanca-Türkçe Sözlük*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2010, s. 304.

²⁰ Aristoteles, *Retorik*, ss. 1-5.

²¹ Aristoteles, *Retorik*, ss. 5-10.

²² Aristoteles, *Retorik*, ss. 10-15.

olduğunu göstermelidir. Ayrıca retorun söylemi saygılı bir ses tonuyla olmalıdır ve netice ortaya konurken çok fazla iddialı olmayıp, başkalarının görüşlerine de saygı duyulduğu hissettirilmelidir.²³

Retorun inanılır olmasını olumlu yönde etkileyen güvenilirlik, uzmanlık, erdem ve diğer unsurlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Aristoteles'in *ethos* kavramıyla açıkladığı güven oluşturma, pek çok şekilde olabilmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz: "Sağduyu, iyi ahlaki karakter ve iyi niyet."²⁴ Retorikte, bunların dışında retorun dikkat etmesi gereken başka durumlardan söz edilebilir. Bunlardan birisi retor, konuşmasında mütevazı olmalıdır. Retor, sade ve samimi görünmelidir. Ancak bu şekilde hitap edilen kitlenin güveni kazanılıp, amaca yani ikna etmeye ulaşılabilir. Ayrıca yaş, cinsiyet, eğitim, imaj gibi özelliklerin de muhatapta güven oluşturma konusunda etkili olduğu ifade edilebilir. Hedefe yakın, onlardan biriymiş gibi olma da *ethosu* güçlendirecektir. Böylelikle konuya çok hakim, bilgili bir retor hedef üzerinde güven oluşturabilir.

Retorun dinleyicileri etkileyebilmesi için güvenilirlik açısından saygın bir şahsiyet olması son derece önem arz eder.²⁵ Güvenilir bir retorun söyledikleri, dinleyici tarafından daha kolay kabul edilmektedir.²⁶ Söylenen sözler çoğu kere, retorun şahsıyla özdeşleştirilir. Sözün tesiri, retora olan güvenle birlikte itimadın varlığı veya yokluğuna göre değişir. Muhatap, şahsiyetine ve karakterine güvenmediği retordan sözünün doğru olduğunu beklemez.

Retor, konusunda ya da alanında ne kadar uzman kişi olursa olsun, amacı dinleyiciyi kandırmak olarak yorumlanırsa, retorun dinleyici üzerinde fazlaca tesir bırakması beklenemez. Diğer bir ifadeyle, dinleyiciler eğer retorun, sözlerinden şahsi bir menfaat sağlamak maksadı gütmeyişini düşünürlerse, bu durum o sözün etkisini arttırır.²⁷ Retorun kendi çıkarlarına aykırı düşecek bir söylemde bulunması durumunda güvenilirliği ve etkinliği artabilir.

Ethosu Yüksek Hz. Muhammed'in Model İnsanlığı

Retorun saygınlığı, güvenilirliği, inanırlığı yani *ethosu* ne kadar yüksekse, inanırlılığı da o derece yüksek olur. Dolayısıyla retoriğin iknayı gerçekleştirmede bu ölçüler çerçevesinde makul ve geçerli başarı elde edilecektir. Ayrıca *ethosu* yüksek bir retor, bulunduğu toplumda

²³ Cafer Sadık Yaran, *İnformel Mantık*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2011, s. 174.

²⁴ Aristoteles, *Retorik*, s. 98.

²⁵ Carl I. Hovland, ve Walter Weiss, "The influence of source credibility on communication effectiveness", *Public Opinion Quarterly* 15, 1951, ss. 635-650, ss. 636-641.

²⁶ Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul, 2014, s. 188.

²⁷ "Bir araştırmada (Walster, Aronson ve Abrahams, 1966) teypten dinlenen ve daha güçlü bir polis kuvvetinin ve mahkemelerde suçlulara karşı daha sert karar alınmasının gerektiğini savunan bir konuşma, iki ayrı kaynağa atfedilmiştir. Bu kaynaklardan biri devamlı hapse girip çıkıp bir sabıkalı, diğeri ise bir savcı idi. Savcı her halde sabıkalı ile karşılaştırılınca hem kanunlar konusunda uzmandır hem de genel olarak daha namuslu ve güvenilir bir kişidir. Dolayısıyla ona atfedildiği zaman sözün, dinleyicilerde daha fazla tutum değişimi yapması beklenebilir(...)

(...) Sabıkalıya atfedildiği zaman söz daha etkili olmuştur. Çünkü polis kuvveti ve sert kanunlar sabıkalının çıkarına ters düşer. Demek ki, bu konuşmadan bir çıkarı yoktur. Böylece sabıkalı, bir art niyetle konuşmadığı için saygıdeğer savcıdan daha etkili olabilmektedir." Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, s. 189.

saygınlığı ve otoritesi olan, sözü dinlenen, makbul bir kişidir. *Ethosu* yüksek bu kişilerin sözleri makbulâtan olan öncüllere örnek olarak verilebilir. Yani *ethosu* yüksek olan kişiler genellikle halk nezdinde makbul kimselerdir. Bu kişilerin söyledikleri de makbulât²⁸ türü öncüllerdir. *Ethosu* en yüksek insanlar peygamberlerdir. Retorun *ethosu* ne kadar yüksek olursa o kadar inanılabilirliği yüksek olacaktır.

Ethosu yüksek olan retorun sözlerinin epistemik değeri de yüksek olacaktır ve muhatapları tarafından retorun sözleri kabul göreceği gibi onlara model de olacaktır. Bu anlamda, *ethosu* en yüksek insanların yukarıda da belirttiğimiz gibi peygamberler olduğu düşünülebilir. Çünkü peygamberler hakikati temsil ettiklerinden söylemleri de hakikate dayanır. Söyledikleri hakikatler doğru bilgi içerdiği içindir ki peygamberlerin *ethosu* yüksektir. Dolayısıyla peygamberlerin sözleri epistemik açıdan önemli bir değere sahiptir. Peygamberlerin söyledikleri insanlar tarafından daha kolay tasdik edilir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çoğu kesim tarafından "Muhammed'ül-Emin" şeklinde kabullenilmesi, yalan konuşmayacağına ve söylediklerinin gerçek-doğru olduğuna inanılması, peygamberlerin *ethosunun* yüksek olduğuna örnek olarak verilebilir.

Retorda olması gereken özelliklerden bir diğeri de uzmanlıktır. Uzman retorlar; insanın tutum ve davranışlarını, uzman olmayanlara göre daha çok ve daha rahat değiştirebilecekleri ya da etkileyebilecekleri gibi uzman retorların uzman olmayan retora göre söyledikleri epistemik değer açısından daha inanılır olacaktır. Bu durumda retorikte iknanın gerçekleşmesini kolaylaştırdığı gibi ayrıca iknayı hızlandıracaktır.

Uzmanlık, daha genel bir anlamla saygınlık (prestij) olarak ele alınabilir. Ayrıca uzmanlık, retorun konusunda uzman olup olmadığı ve dinleyicilerin retora gösterdikleri hürmetin derecesiyle ilgili genel bir özelliktir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçları, retorun saygınlığı ile dinleyiciler üzerinde bıraktığı etki derecesi arasında doğru orantılı bir artışın olduğunu ortaya çıkarmıştır.²⁹ Diğer yandan, uzmanlık durumu ne ölçüde olursa olsun, muhatapın retorun niyetine güvenip inanması fazlasıyla önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Hz. Muhammed'in İslam dini hususunda uzman olduğu muhakkaktır. Hz. Muhammed'in *ethosunun* yüksek olmasında ve dolayısıyla model insan oluşunda "uzmanlığın" da etkili olduğu aşikârdır.

Retoru inanılır ve güvenilir kılan yani retorun *ethosunun* yüksek olmasına vesile olan bir diğer özellik de onun sahip olduğu erdemleridir. Retorun erdemli olması ile onun saygınlığı, güvenilirliği, inanılabilirliği ve söylediklerinin bilgi açısından doğru ya da gerçek olma olasılığı muhatap tarafından kabul edilir bir seviyede olacaktır. Bu nedenle inandırıcı bir retor, söylediklerinin bilgi değeri açısından yüksek olduğunu göstermesi bakımından öncelikle erdemli biri olduğunu kanıtlamalıdır. Çünkü erdem, retorun kendisinde barındırdığı etik tutumdur ki bu da karakterini temsil eder. Retor, muhatapı inandırmak amacıyla sözlerinin kanıtı olarak kendi karakterini iyi ve doğru göstermeye çalışır. Aristoteles'e göre retorun kendisinde gösterebileceği başlıca erdemler şunlardır: Adalet, cesaret, bilgelik, sağduyu,

²⁸ Daha geniş bilgi için bkz. Coşkun Baba, "Retorik Ve Kanıtlama, İkna Etme, İnanırma İlişkisi", Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Isparta, 2017, ss. 11-19.

²⁹ Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, s. 188.

yüce gönüllülük, ölçülülük (ölçülü söz söyleme), iyi niyet, cömertlik, akıl, sevecenlik ve görkem.³⁰ Burada zikredilen erdemlerin hepsi Hz. Muhammed’de bulunmaktadır. Bu erdemlerin Hz. Muhammed’de bulunması neticesinde onun *ethosunun* yüksek oluşu ve insanlığa model olması son derece normal bir durumdur.

Retorun inanılır olmasını etkileyen uzmanlık, güvenilirlik ve erdem gibi temel unsurlara şunları da ilave etmek mümkündür: Çekicilik, giyim-kuşam, davranış, güç vb. Fakat burada şunu da belirtmek gerekir ki *ethosta* bilgi, diğerlerinden daha öncelikli ve önemlidir. Çünkü sağlam bilgi sayesinde zamanla retor toplum için güvenilir ve uzman bir retor olmaktadır. Doğru bilgiyi aktarmayan ya da aktaramayan bir retor insanların güvenini kazanamadığı gibi alanında uzman da sayılmış olamaz. Dolayısıyla *ethosta* güvenilirlik, daha çok bilgi sayesinde oluşur ve böylece temeli bilgiye dayalı güvenilirlik önemli bir unsura dönüşür. Sonrasında uzmanlık, erdem ve diğer unsurlar ortaya çıkmaktadır. İnsanlar inandıkları, önemsedikleri retorlardan daha fazla etkilenme ve ikna olma eğilimindedirler.

Özetle retorun kişisel karakteri yani *ethos* ile ilgili olarak; retorun kişi olarak “iyi” olması retorikte güvenilirliği sağlamaktadır. *Ethosu* yüksek olan kişilerin yani peygamberlerin sözleri, epistemik bakımdan seviyesi yüksek olduğundan muhatapları tarafından kabul edilir. *Ethosu* yüksek olanların saygınlık, sevilirlik, güvenilirlik, inanılrlık gibi daha pek çok faktörün etkisiyle oluşturdukları metinlerin ikna özelliğinin daha yüksek olacağı muhakkaktır. Dolayısıyla *ethosu* yüksek olan yani çok güven duyulan retorun, muhatabı ikna edebilirliği de o derece yüksektir.

Ethos bağlamında Hz. Muhammed’in hayatını incelediğimizde; yukarıda da belirttiğimiz gibi O’nun güvenilirliği, dürüstlüğü, doğruluğu ve üstün ahlâkı, “Muhammed’ül-Emin” olarak anılmasını sağlamıştır. Burada zikredilen özellikler, *ethosu* yüksek insanların vasıflarıdır. Bu vasıfları kendisinde barındıran Hz. Muhammed (s.a.v.) aynı zamanda insanlara da bu özelliklerinden dolayı model olmaktadır.

Hz. Muhammed’in *ethosunun* yüksek oluşuna bir başka örnek olarak; yağın yağmurlardan ötürü tahrip olan Kabe’nin tamirinde Haceru’l-Esved’in yerine konulması hususunda yaptığı hakemlik görevi³¹ verilebilir. Hz Muhammed’in hakemliğine taraflı tarafsız oradaki herkesin rıza göstermesi O’nun *ethosunun* yüksek oluşuna delil olurken bir başka olayda; Hz. Muhammed (s.a.v.) Safâ tepesinde akrabalarına hitaben “-Size şu dağın arkasında düşman var dersem bana inanır mısınız?” deyince onlar da hiç tereddüt etmeden; “-Evet inanırız. Çünkü senin yalan söylediğini hiç duymadık” şeklinde cevap vermiş olmaları da Hz. Muhammed’in yüksek *ethosa* sahip olma özelliğini ve insanlığa model olmasını gözler önüne sermektedir.

O dönemde ayrıca İslam’ı kabul eden ya da etmeyen her kesimden insanın Hz. Muhammed’e güvendikleri için emanetlerini O’na teslim etmeleri ve Hz. Ebu Bekir’in Kureyş’in ileri gelenlerine “-Peygamberlik iddiasını kendisi söylüyorsa doğrudur” cevabını verdikten hemen sonra Hz. Peygamber’in yanına gidip Müslümanlığı seçmesi de Hz. Muhammed’in *ethosunun* yüksek oluşuna örnektir.

³⁰ Aristoteles, **Retorik**, s. 64.

³¹ M. Ali Kapar, “Hz. Peygamber’in Güvenilirliği”, **İstem**, Yıl:1, Sayı:1, 2003, ss. 39-48, s. 41.

Sonuç

Netice itibarıyla diyebiliriz ki Hz. Muhammed, “inancı, ibadeti, güzel ahlakı, çevresindeki insanlarla olan ilişkilerindeki doğruluğu ve dürüstlüğü, vefâkârlığı, cömertliği, azmi ve kararlılığı, bağışlayıcılığı, cesareti, şefkat ve merhameti, kadınlara, çocuklara, köle ve cariyelere karşı ince kalpliliği, fedâkarlığı, emaneti ehline vermesi, itidal üzere yaşayışı, sadeliği, samimiyeti, alçak gönüllülüğü, edep ve hayâ timsali oluşu, gösteriş ve lükse değer vermemesi, tefrika ve fitneden uzak durması, birlik ve beraberliği telkin etmesi, istişareye değer vermesi, can, mal, ırz ve namus emniyetini sağlaması, çevresinde bulunan herkese eşit mesafede oluşu, aile ve çocuklarına kazandırdığı değerlerle örnek oluşu, hizmet ve külfette en önde, nimette ise en sonda yer alışı ile toplumun güvenini kazanmış ve “el-Emîn” sıfatı ile ashabına en güzel örnek oluşu”³² nedeniyle *ethosu* yüksek hatta en yüksek insan olma özelliğine sahiptir. *Ethosu* yüksek insan olan Hz. Muhammed (s.a.v.), ethosunun yüksek oluşundan dolayı insanlığa her zaman söylemleriyle, davranışlarıyla, düşüncesiyle, anlayışıyla, dürüstlüğüyle, güvenilirliğiyle vb. yönleriyle model olmuştur ve olmaya da devam edecektir.

Kaynakça

- Akarsu, Bedia, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1988.
- Aristoteles, **Retorik**, Çev. Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.
- Baba, Coşkun, **“Retorik Ve Kanıtlama, İkna Etme, İnanırma İlişkisi”**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Isparta, 2017.
- Benjamin, James, **Principles, Elements and Types of Persuasion**, Wadsworth Publishing, Pennsylvania, 1997.
- Çelgin, Güler, **Eski Yunanca-Türkçe Sözlük**, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2010.
- Cevizci, Ahmet, **Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- Güçlü, Abdülbaki, vd., **Felsefe Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2008.
- Hovland, Carl I. ve WEISS, Walter, “The influence of source credibility on communication effectiveness”, **Public Opinion Quarterly** 15, 1951, ss. 635-650.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınevi, İstanbul, 2014.
- Kapar, M. Ali, “Hz. Peygamber’in Güvenilirliği”, **İstem**, Yıl:1, Sayı:1, 2003, ss. 39-48.
- Meyer, Michel, **Retorik**, Çev. İsmail Yerguz, Dost Kitabevi, Ankara, 2009.
- Sarı, Mevlüt, **El-Mevarid Türkçe Arapça Lügat**, Gonca Yayınevi, İstanbul, 1991.
- Türkçe Sözlük**, T.D.K Yayınları, “İkna Maddesi”, <http://www.tdk.gov.tr>. (04.03.2018).
- Williams, James D. (ed.), **An Introduction to Classical Rhetoric: Essential Readings**, Oxford, Wiley-Blackwell Publication, 2009.
- Yaran, Cafer Sadık, **İnformel Mantık**, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2011.
- Yüksel, Ahmet Halûk, vd., **İkna Edici İletişim**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2012.

³² M. Ali Kapar, “Hz. Peygamber’in Güvenilirliği”, **İstem**, s. 48.



7.BÖLÜM

Kazakistan'ın Enerji Politikaları

Zhuldyz KANAPIYANOVA

-
- Giriş
 - Tarihsel Arka Plan
 - Kazakistan'ın Enerji Yatakları
 - Kazakistan'ın Boru Hatları
 - Kazakistan'ın Petrol Boru Hatları
 - Kazakistan'ın Doğal Gaz Boru Hatları
 - Sonuç
 - Kaynakça

Giriş

Önemli petrol ve doğal gaz kaynaklarına sahip olan Kazakistan Orta Asya'nın en önemli enerji devletlerinden biridir. Devlet bütçesinin enerji kaynaklarının ihracına dayalı olan Kazakistan'ın önemli petrol ve doğal gaz yatakları Hazar denizi ve civarında bulunmaktadır. Enerji kaynaklarının ihracı Sovyet zamanında yapılan boru hattı aracılığıyla önce Rusya Federasyonu'na daha sonra Rusya'nın aracılığıyla Avrupa'ya pazarlanmaktadır. Fakat Astana hükümeti Rusya'ya ihraç etmeden direk Avrupa'ya enerji ihracatını Rusya'ya bağlılığı, Hazar Denizinin statüsü gibi farklı siyasi ve ekonomi sebeplerden dolayı gerçekleştirememektedir. Kazakistan Rusya dışında enerji kaynaklarını komşusu olan Çin Halk Cumhuriyeti'ne (ÇHC) transfer etmeye başlamıştır.

Çalışmanın amacı Kazakistan'ın önemli enerji yataklarını, onların kapasitelerini, petrol ve doğal gaz boru hatlarını ve projelerini tespit ederek neoliberal teori çerçevesinde incelemektir.

Bu bağlamda konu neoliberal kuramcılar ve konu uzmanların söylemleri ile konuyu analiz etme yöntemiyle araştırılacaktır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, Kazakistan'ın Rusya'ya bağımlı bir enerji politika yürüttüğü, Çin ile birlikte işbirliği yaparak Rusya'ya alternatif pazar arayışı içerisinde olduğu ve çok yönlü enerji politika yürütmek istemesi ortaya çıkmıştır. Fakat farklı siyasi ve ekonomi konudaki sebepler Kazakistan'ın çok yönlü politikasını yürütmesine engel olduğu saptanmıştır. Kazakistan bu engelleri aşabilirse enerji ihtiyacı olan ülkeler için önemli bağımsız bir enerji tedarikçisi konusuna gelebilmektedir.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Uluslararası sistemde 18. ve 19.yüzyılda hâkim olan neoliberalizm kuramı realizmden uluslararası çatışma yerine barış ve işbirliği konuları üzerinde yoğunlaşarak farklılaşmıştır. Uluslararası sistemin temel aktörü devlet olarak değerlendiren realistler yerine neoliberaler sistemde devletten başka da aktörlerin olduğunu savunmaktadır. Neoliberal teori realist teoriyi eleştirerek ve zaman zaman bazı varsayımlarına katılarak önceki liberal teorilerden ayrılmıştır. Örneğin, neoliberaler neorealistler gibi sistemin anarşik yapısını kabul etmekte ve neoliberalere göre, sistemin anarşik (Wendt, 1999, s. 246-250) yapısı devletler arasındaki işbirliğine engel olmamaktadır.

Ayrıca neoliberaler, realistlerin uluslararası politikayı bir devletin kazancı ancak diğerinin kaybı üzerine olduğunu ve bu sebepten dolayı aldatmanın yaygın olduğu, sıfır toplamlı bir durum olarak gördükleri durumu önleyen “karşılıklılık” mekanizmasının olduğundan ve devletler işbirliğini söz konusu mekanizmaya göre gerçekleştirdiklerini savunmaktadır (Çakmak, 2014, s. 135). Her iki tarafın da kazanmasını öngören söz konusu karşılıklılık mekanizması Kazakistan ve Kazakistan ile işbirliğine girecek olan devletlerin ortak çıkarlarına daha kolay ulaşmaları için imkân sağlayacaktır.

Buna ilaveten neoliberalere göre, devletler arasında, özellikle ekonomik konularda “karşılıklı bağımlılık” (Viotti & Kauppi, 1999, s. 307-318) artmaktadır. Neoliberalizme önemli katkıda bulunan R. Keohane ve J. Nye'a göre, karşılıklı bağımlılık; ülkeler ve ülkelerdeki aktörler arasındaki karşılıklı etkileşimi şekillendiren koşullardır. Diğer bir ifadeyle, uluslararası sistemde devletler, aktörler ve toplumlar arasında etkileşim kanalının yarattığı bağlantı ve ilişkilerin karmaşık koşullar bütünüdür (Keohane & Nye, 2001, s. 7). Karşılıklı bağımlılığa göre, iki aktör arasındaki ilişki, ikisinden biri diğerine göre daha fazla önem

taşıdığı zaman ortaya çıkmaktadır. Yani, aktörlerden birisinin diğerine ihtiyacı daima daha fazla ve bu durum diğer aktör için önemli bir pazarlık gücü anlamını taşımaktadır. Fakat her harikulade taraflar çıkarlara sahip olduklarından ilişkinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için karşılıklı bağımlılık ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Karşılıklı bağımlılık ilişkisinde bağımlılık ilkesinde var olan aktörlerden birinin diğeri üzerinde mutlak kontrol ve belirleyici bir unsurun hakim olduğu asimetrik güç ilişkisi yerine farklı seviyelerde bulunan her iki tarafın ilişkilerinin devamına yönelik istek ve çaba görülmektedir. Karşılıklı bağımlılıktan söz edilebilmesi için taraflar için herhangi bir maliyetin söz konusu olması ve bu maliyetin tarafların hareket özgürlüğüne sınırlama getirmesi gerekmektedir (Keohane & Nye, 2001, s. 8).

Kazakistan ve diğer ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık Kazakistan'ın zengin olduğu enerji kaynaklarını enerji sorunu yaşayan ülkelere pazarlayarak gerçekleştirecektir. Bu işbirliğinin sonunda Kazakistan ekonomik gücüyle beraber siyasi ilişkisini geliştirecek, aynı zamanda enerji sorunu yaşayan devletler enerji sorununu çözmüş olacak ve bu sayede her iki taraf da söz konusu işbirliğinden kârlı çıkacaktır. Zaten Kazakistan ve Kazakistan ile işbirliğine girebilecek diğer devletler rasyonel aktörler oldukları için işbirliğine girmek kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca Stein'e göre, devletler askeri gücünden dolayı ekonomik gücüne önem vermekte ve bu sebepten dolayı ekonomik alandaki işbirliği daha yoğun ve başarılı bir şekilde gerçekleşmektedir (Stein, 1993). Bu yüzden Kazakistan ve Kazakistan ile işbirliğine girecek olan devletler arasındaki ekonomik ve enerji alandaki işbirliği de başarılı bir şekilde ilerleyecektir.

Ayrıca neoliberal teoriye göre, "refah devleti" vatandaşlarının refahını arttırmayı temel amaç edinmiştir. Kazakistan için "refah devleti", ülkedeki işsizliği, enflasyonu düşürmek, ekonomi durumunu güçlendirmek ve halkın yaşam standardını yükseltmektir. Bu amaçlar doğrultusunda Kazakistan, diğer devletler ile işbirliğine girerek enerji politikasını çeşitlendirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla, Astana hükümeti vatandaşlarının ekonomik refahını arttıracak olan enerji işbirliği arayışına girişecektir. Kazakistan ekonomi ve enerji sektöründe lider olmak için "nisbi kazanç" yerine "mutlak kazanç" ile ilgilenecektir. Fakat bu durum realistlerin "yüksek politika" olarak belirlediği askeri ve güvenlik konularında değil, "alçak politika" (Keohane & Nye, 2001) olarak nitelendirilen ekonomik konularda daha başarılı olacaktır. Çünkü askeri konularda aldatma zararı ekonomik konulara göre daha maliyetlidir (Lipson, 1993). Kazakistan, aldatma zararı daha maliyetli olan "yüksek politika" olarak belirlenen askeri konularda değil, "alçak politika" olarak değerlendirilen petrol ve doğal gaz projelerinde yer almaya çalışacaktır.

Tarihsel Arka Plan

1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dağılmasıyla bağımsızlık kazanan Orta Asya ülkeleri enerji ihracı konusunda yeni bir döneme adım atmışlardır. Petrol zengini ülkesi Kazakistan'da 100 yılı aşkın süredir petrol üretimi yapılmakta ve ilk enerji keşfi çok eski döneme dayanmaktadır. Örneğin, ilk Kazak petrolü 1899 yılı Kasım ayında Atırau bölgesi Karaşungul yatağında bulunmuş ve bu tarihten itibaren Kazak petrol üretimine başlanmıştır. Daha sonra 1911 yılında Dossor bölgesinde yüksek kaliteli petrol yatağının, 1913 yılında ise Makat petrol yatağının açılışı yapılmıştır. 1914 yılında Dossor ve Makat yataklarındaki petrol üretimi 200 bin tonu aşmıştır (Neftegaz, 2017).

1917 yılında Ekim devriminden sonra tüm üretimlerin millileştirilmesi kararı alınmıştır. Daha sonra 1922 yılında "Embanefit" kurularak Ural Emba bölgesinin petrol sahalarının yönetimi organize edilmiştir. 1926 yılında döner sondaj ve jeofizik araştırma yöntemleri

kullanılmaya başlamıştır. Ayrıca Dossor petrolünün ihraç edildiği Guryev-Dossor tren yolu kullanıma açılmıştır. 1930 yılında Aktöbe bölgesi enerji anlamında geliştirilmeye başlamıştır. Bunun sonucunda Guryev bölgesinin hızlı gelişimi sürmeye devam etmiştir. Enerji konusuna katkıda bulunmak için laboratuvarlar ve petrol teknik kolejler açılarak “Embanefteproekt” ofisi kurulmuştur. Gelişmeler neticesinde 1932 yılında Guryev-Emba-Orsk petrol boru hattı inşası başlatılmış, Bayçunas, Kosçağıl, Şubarkudık ve Kulsarı petrol yatakları açılmıştır (Neftegaz, 2017).

İkinci Dünya Savaşı yıllarında büyük bir duraksama yaşayan Kazak petrol üretimi 1960’lı yıllardan sonra tekrar canlanmaya başlamıştır. Örneğin, döner sondaj yerine daha yüksek hızlı türbin sondaj kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca petrol ihracatı artmış, ucuz Sovyet petrolünün ortaya çıkması diğer petrol şirketlerinin de fiyatlarını indirmesine sebep olmuştur. Eski yataklara ilaveten Karsak, Prorva, Martişi, Tanatar, Kenkiyak ve Özen gibi yataklar açılarak petrol üretimine başlamıştır. 1965 yılına gelindiğinde Kazakistan yıllık 2 milyon ton petrol üretebilme kapasitesine ulaşmıştır. 1969 yılında Mangışlak bölgesinde Özen ve Jetibay yataklarının açılmasıyla Kazakistan’ın kanıtlanmış rezervi 20 yıllık geliri ise 14 kata katlanmış ve yıllık üretim 10 milyon tonu aşmıştır (Neftegaz, 2017).

1970 yılı önemli yatakların keşif yılı denilmekte zira çok kısa zamanda peş peşe Karajanbas, Severnie Buzaçı, Kalamkas gibi yataklar açılmıştır. Buna ek olarak Özen-Guryev-Kuybişev demir yolu boru hatlarının inşası tamamlanmıştır. 1974 yılında Mangışlak’taki petrol üretimi 21 milyon tona ulaşarak Kazakistan Sovyetler Birliği içerisinde Rusya’dan sonra ikinci olmuştur (Neftegaz, 2017).

1990’lı bağımsızlık yıllarında petrol üretiminde düşüş yaşayan Kazakistan yabancı yatırım çekmeye başlamıştır. Enerjiyi geliştirme bağlamında 1993 yılı Almatı’da ilk defa KIOGE uluslararası petrol ve doğal gaz fuarı düzenlenmiş, bağımsız Kazakistan Cumhuriyeti’nin Petrol ve Doğal Gaz Endüstrisi Bakanlığı açılmış, “Petrol” yasası kabul edilmiş, Karaşaganak petrol yatağının Agip, British Gas, Gazprom, Kazakgaz ve Kazakistan hükümeti arasında paylaşılarak işletilmesine dair sözleşme imzalanmıştır. “Kazakoil” ve “Kaztransoil” ulusal şirketleri kurularak Kazakistan hükümeti adına enerji projelerine katılma olanağı verilmiştir. 1998 yılında Kazakistan ve Rusya Federasyonu arasında Hazar denizinin kuzey sınırı hakkında anlaşma imzalanmış ve Aktau limanının inşası tamamlanmıştır. 2000 yılında ulusal Kaztransgaz şirketi kurulmuştur. Son 30 yılda açılan dünyadaki en büyük Kaşagan yatağı açılmış, aynı yıl KazMunayGaz ulusal şirketi kurulmuştur. 2010 yılında Astana’nın yıllık petrol üretimi 76 milyon tona ulaşmıştır (Neftegaz, 2017). Sayılardan anlaşıldığı üzere petrol üretimi Kazakistan hükümetinin önemli bir bütçe kaynağı ve ekonomi geliridir. Örneğin, 2017 yılında ülke bütçesinin yarısını petrol sektöründen gelen gelir oluşturmaktadır. Ülkede üretilen petrolün %80’i ihraç edilmektedir (Tengrinews, 2017). Ülkenin yıllık ihracatının yaklaşık %70’ini enerji kaynakları oluşturmaktadır (Kazdata, 2016). British Petroleum (BP) 2016 yılı sonu verilerine göre Kazakistan’ın kanıtlanmış petrol rezervi 30 milyar varildir. Bu oran dünya petrol rezervlerinin %1,8’ini oluşturarak dünyada 12.sırada yer almaktadır. 2016 yılı verilerine göre günlük petrol üretimi 1 milyon 672 bin varil iken günlük tüketim 287 bin varil olmuştur. 2016 yılı sonu doğal gaz rezervi 1 trilyon metre küptür. Dünya doğal gaz rezervlerinin %0,5 oranını oluşturarak dünyada 20.sırada yer almaktadır. 2016 yılı günlük doğal gaz üretimi 19,9 milyar metre küp iken günlük tüketim 13,4 milyar metre küptür (BP, 2016).

Kazakistan'ın Enerji Yatakları

Kazakistan'ın enerji yatakları ülkenin batısında ve Hazar denizinde bulunmakta olup yaklaşık 223 petrol ve 58 doğal gaz yatağı içermektedir (İnvestkz). En büyük üç yataklarından Tengiz ve Karaşıġanak karada, Kaşaġan ise denizde ve ülke enerji rezervlerinin %50'si bu yataklarda bulunmaktadır.

Tengiz yatağı doğal gaz ve petrol yatağı Atırau bölgesinde bulunan 26 milyar varil petrol rezerviyle 1979 yılında keşfedilmiş, üretim kapasitesi 25 milyon ton üzerinde ve Kaşaġan yatağından sonra ikinci en büyük yatak olarak sayılmaktadır. 1988 yılında üretime başlayan yatak 1993 yılında "Tengizshevroil" ile "Chevron" (ABD) şirketleri tarafından işletilmeye devam etmiştir. Günümüzde %20 oranıyla KazMunayGaz, %50 oranıyla Chevron Overseas, %25 oranıyla Exxon Mobil ve %5 oranıyla Lukoil gibi 4 şirket tarafından işletilmektedir. 2010 yılında Tengiz yatağındaki petrol üretimi 26 milyon tonu bulmuştur. 2001 yılından itibaren Tengiz petrolü Hazar Boru Hattı Konsorsiyumu üzerinden Novorossisk'e (Rusya) ihraç edilmeye başlanmıştır. 2008 yılı Kasım ayından itibaren Kazakistan Bakü-Tiflis-Ceyhan boru hattı ile ihracatını arttırmıştır. Buna ek olarak 2008 yılı Ağustos'undan sonra Bakü-Batumi demir yoluyla petrol transferini tekrar hayata sokmuştur (Neftegaz).

1979 yılında açılan Karaşıġanak petrol ve doğal gaz yatağı Batı Kazakistan'ın Aksay kenti yakınlarında bulunmaktadır. 1980 yılında Orenburggazprom (Rusya) şirketi ile üretime başlamıştır. Yatağın 1,35 trilyon metre küp doğal gaz, 1,2 milyar ton petrol barındırdığı tahmin edilmektedir. Karaşıġanak Petroleum Operating şirketi (ENİ İtalya, BG İngiltere, Chevron ABD, Lukoil Rusya) tarafından işletilmekte ve bu şirketin 2038 yılına kadar işletmesi beklenmektedir. İşletmeden çıkarılan doğal gaz Rusya'nın Orenburg şehrine ihraç edilmektedir (Neftegaz).

Kaşaġan petrol ve doğal gaz yatağı denizde bulunan 36,6 milyar varil petrol, 1 trilyon metre küp doğal gaz rezervi ve 75km*45km alanda bulunan en büyük ve işletimi açısından en zor yataklardan biridir. Yatağın zorluğu, hem rezervuarın fiziksel özelliklerine, hem de rezervuardaki yüksek basınç ve yüksek hidrojen sülfid içeriğine, hem de rezervuarın coğrafi konumu olan Hazar Denizi'nin kışın donmuş olmasına bağlıdır. Teknik ve finansal alanlardaki zorlukları aşmak için 1997 yılında Kazakistan hükümeti ve Offshore Kazakhstan International Operating Company N.V (OKIOC) arasında yatağın işletimi hakkında anlaşma imzalanmıştır. 2001 yılında OKIOC'un hakları Agip Co'ya, 2008 yılında ise North Caspian Operating Company'e (NCOC) geçmiştir. Günümüzde yatağı Eni, Total, Exxon Mobil, Shell, CNPC, İnpex ve KazMunayGaz işletmektedir. Kaşaġan yatağı 2000 yılında Vostok 1 kuyusu ile açılmıştır. Petrol üretiminin başlangıcı defalarca ertelenmiş ve 2012 yılında başlatılacağı duyurulmuş, fakat 2012'de değil 2013 yılında ilk üretim yapılmış ve boru hattında oluşan arıza nedeni ile tekrar durdurulmuştur. Yapılan çalışmalar beklenen neticeyi vermemiş ve açılış 2016 yılına kadar ertelenmiştir. 2016 yılı 1 Kasım'dan itibaren ilk üretim alınmaya başlamış ve 2017 yılında 8,35 milyon ton petrol üretilmiştir (Kapital).

Kazakistan'ın Boru Hatları

Enerji zengini Kazakistan doğal kaynaklarını yurt dışına transfer etmek için 10715 km uzunluğunda petrol ve doğal gaz boru hatlarını inşa etmiştir. Buna rağmen Astana hükümeti enerjisini ister yurt içinde ister yurt dışına taşımak için birkaç sorunla karşı karşıya gelmektedir. Yurt içindeki probleme gelecek olursak, yukarıda değinildiği gibi ülkenin zengin kaynakları batıda, fakat ülkenin büyük ve sanayi şehirleri kuzey ve güney-doğuda bulunmaktadır. Sovyet iktisadi sisteminin bir mirası olarak batıda üretilen petrol Rusya

üzerinden dünya pazarlarına taşınırken, doğu bölgesindeki iç talep Rusya'nın Sibirya bölgesinden ithal edilerek karşılanmaktadır. Ayrıca mevcut boru hatlarının çoğu çok önce inşa edilmiş ve bağımsız bir Kazakistan'ın değil, SSCB'nin hedeflerini gerçekleştirmesi için amaçlanmıştır. Günümüzde mevcut durumu iyileştirmeyi amaçlayan Hazar Boru Hattı Konsorsiyumu gibi çeşitli projeler geliştirilme aşamasındadır (Investkz, 2001).

Kazakistan'ın Petrol Boru Hatları

17 Haziran 1992 yılında ilk Boru Hattı Konsorsiyuma dair anlaşma Kazakistan ve Umman Sultanlığı arasında Bermuda adalarında imzalanmış, daha sonra anlaşmaya Rusya Federasyonu dâhil olmuştur. Anlaşma, Rusya ve Kazakistan'ın tüm boru hattı hisselerini Konsorsiyuma devretmesini, Umman Sultanlığının boru hatları finanse etmesini öngörmüştür. 1994 yılında anlaşmanın işlevsel hale gelmesi amacıyla "Tengiz-Atırau-Astrakhan-Novorossisk (diğer adıyla Hazar Boru Hattı Konsorsiyumu, Rusça kısaltması KTK, İngilizce kısaltması CPC) ihracat boru hattı konsorsiyum sisteminin inşası" Kazakistan Bakanlığı tarafından kabul edilmiştir (Tengrinews, 1994).

Kurulduğu günden itibaren birkaç defa hissedar değiştiren CPC günümüzde Rusya, Kazakistan ve Umman Sultanlığı dışında "Mobil", "Shell", "British Gas", "British Oil", "Rosneft" ve "Lukoil" gibi şirketler tarafından işletilmektedir. Kazak petrolünü transfer etmekte önemli olan CPC boru hattının maliyeti 2,5 milyar doları oluşturmuştur. 1999 yılı Mayıs ayında inşası başlayan konsorsiyum 2001 yılı Ekim ayında ilk tankerini boşaltmıştır. 1510 km uzunluğundaki CPC boru hattı ilk etapta yıllık 28 milyon ton, daha sonra 67 milyon ton petrol taşımak için hedeflenmiştir. 2012 yılı itibariyle 32 milyon ton taşıma kapasitesine ulaşmıştır (Businesspress).

Kazakistan hükümeti ve Çin ulusal petrol ve doğal gaz şirketi CNPC arasında yatakların işletilmesi ve petrol boru hatlarının inşasına dair ilk anlaşma 24 Eylül 1997 yılında yapılmıştır. 17 Mayıs 2004 yılında Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev ve Çin Başkanı Hu Tzintao arasında Kazakistan Cumhuriyeti ile Çin Halk Cumhuriyeti arasında petrol ve doğal gaz alanında ikili işbirliğinin geliştirilmesi konusunda çerçeve anlaşması imzalanmıştır. 30 Haziran 2004 tarihinde KazTransOil ve Çin Petrol ve Gaz Arama ve Geliştirme Ulusal Kurumu (CNODC) eşit pay şartı ile "Kazak Çin Boru Hattı" şirketini kurmuştur. İşbirliğini sonucu olarak 28 Eylül 2004'te Atasu-Alaşankou petrol boru hattının inşasına başlanmıştır. 15 Aralık 2005 yılında bağımsız Kazakistan'ın yıllık 10 milyon ton taşıma kapasitesine sahip 962 km uzunluğundaki (2 km Çin topraklarında) ilk ihraç petrol boru hattının (Atasu-Alaşankou) açılışı yapılmıştır (KCP).

11 Aralık 2007 tarihinde Kazakistan'ın Aktöbe bölgesinin Kenkiyak istasyonunda Kazakistan-Çin boru hattının birinci aşaması olan Kenkiyak-Kumkol boru hattının inşası duyurulmuştur. Boru hattı Kazakistan petrolünün Çin'e ulaştırılması için tasarlanmıştır. 794 km uzunluğundaki söz konusu boru hattının inşası Eylül 2009 yılında tamamlanmıştır. İlk etapta boru hattının yıllık petrol taşıma kapasitesi 10 milyon ton iken ileriki etapta 20 milyon tona çıkması hedeflenmiştir (KCP).

7 Haziran 2002 senesinde Kazakistan ve Rusya arasında "Atırau-Samara" istikametinde yıllık en az 15 milyon ton Kazak petrolünün Rusya'ya taşınmasına dair anlaşma imzalanmıştır. 1968-1970 yılları arasında yapılan 1380 km (1232 m Kazakistan topraklarında) uzunluğundaki Özen-Atırau-Samara petrol boru hattı Özen sahasından başlayıp Rusya'nın Samara kentine

kadar uzanan ısıtmalı bir boru hattıdır. Yıllık 30 milyon ton petrol taşıma kapasitesine sahip olan boru hattından günümüzde 15,75 milyon ton petrol taşınmaktadır (Kaztransoil).

Kazakistan'ın Doğal Gaz Boru Hatları

Eski Sovyet toprağındaki doğal gaz taşıma sisteminin zemini 20.yüzyılın ortalarında yapılmıştır. O zamanlar Orta Asya bölgesindeki doğal gaz sektörünün gelişimi Türkmenistan üzerine vurgulanmıştır. Zira SSCB'nin bu ülkesinde dünyanın en büyük dördüncü doğal gaz rezervleri bulunmuştur. Daha sonraki yıllarda da doğal gaz boru hattı haritasında büyük değişiklikler yapılmamıştır. Günümüzde dünyadaki en uzun 3 doğal gaz boru hattının ikisi Kazakistan topraklarından geçmektedir. Bunlar 7 bin km uzunluğundaki "Türkmenistan-Çin" ve 5 bin km uzunluğundaki "Orta Asya-Merkez" boru hattıdır. Bu arada dünyanın en uzun doğal gaz boru hattı 8 bin 704 km uzunluğundaki "Batı-Doğu" Çin boru hattıdır (Kaztransgaz).

"Türkmenistan-Çin" demir yolu doğal gaz boru hattı Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan (1900 km) ve Çin (4500 km) topraklarından geçmektedir. Güzergâhın Kazakistan kısmına Kazakistan-Çin doğalgaz boru hattı denmektedir. Toplam maliyeti 7 milyar dolar olan boru hattının yıllık kapasitesi 55 milyar metre küptür (Forbes, 2017).

"Orta Asya-Merkez" dünyanın en büyük üçüncü doğalgaz boru hattı ve Rusya'nın "Gazprom" şirketinin önemli bir kaynak unsurudur. Bu doğal gaz transferinin rotası dört ülke topraklarından geçmektedir. Bu projenin tüm katılımcıları arasında yapılan bir dizi anlaşmaya göre, boru hattının doldurulması Türkmenistan ve Özbekistan tarafından yapılmakta olup, Kazakistan ve Rusya doğal gazın transferi için tasarlanmıştır. Günümüzde söz konusu boru hattı dünyanın en eski boru hatlarından biri olarak sayılmaktadır. Boru hattının ilk aşaması 1967 yılında tamamlanmış ve o zaman 3000 km uzunluğunda olan boru hattı dünyanın en uzun boru hattı olarak tanımlanmıştır. 1985 yılına gelindiğinde "Orta Asya-Merkez" yıllık 80 milyar metre küp kapasiteli çok hatlı bir boru hattı sistemine dönüşmüştür (Kaztransgaz).

Bu iki önemli boru hattı dışında Özbek doğal gazını Kazakistan üzerinden Rusya'ya transfer etmek için 1960'lı yıllarda yapılan Buhara-Ural ve yine Özbek doğal gazını Kırgızistan'ın Kuzey ve Kazakistan'ın Güney bölgelerine transfer etmek için tasarlanan Buhara-Taşkent-Bişkek-Almatı doğal gaz boru hattı mevcuttur (SGC).

Sonuç

Zengin enerji kaynaklarına sahip olan Kazakistan'ın petrolü Sovyet zamanında inşa edilen petrol boru hatları ile Rusya'ya ihraç edilmektedir. Bağımsızlığını kazandıktan sonra enerji politikasını çeşitlendirmek isteyen Astana hükümeti Çin'e petrol transferine başlamıştır. Enerjinin diğer çeşidi olan doğal gaz durumu konusunda Kazakistan kendi doğal gazının ihracatından daha çok Türkmenistan'ın doğal gazını Rusya ve Çin'e taşınması için transit ülke olarak kullanılmaktadır. Kazakistan Kaşagan ve diğer enerji yataklarının keşfedilmesi ile Rusya ve Çin dışında enerji ihtiyacı duyan diğer ülkelere doğal kaynaklarını transfer ederek bağımsız bir enerji tedarikçisi olmayı hedeflemektedir.

Kaynakça

- Benoit Faucon** As Iran Prepares to Sell Its Oil, Official Look at Ways to Bolster the Price [Çevrimiçi] // www.wsj.com. - 15 January 2016. - 15 Nisan 2016. - <http://www.wsj.com/articles/iran-mulls-bartering-oil-other-changes-once-sanctions-are-lifted-1452885571>.
- BP** BP Statistical Review [Çevrimiçi] // BP Statistical Review. - 2016. - 15 Nisan 2017. - <https://www.bp.com/content/dam/bp/en/corporate/pdf/energy-economics/statistical-review-2017/bp-statistical-review-of-world-energy-2017-full-report.pdf>.
- Businesspress** Businesspress [Çevrimiçi] // Kaspiiski Turboprprovodniy Konsorsiyum. - 16 Nisan 2018. - http://www.businesspress.ru/newspaper/article_mld_20644_ald_375179.html.
- Çakmak Haydar** Uluslararası İlişkiler: Giriş, Kavramlar ve Teoriler [Kitap]. - İstanbul : Doğu Kitabevi, 2014.
- Forbes** Forbes [Çevrimiçi] // Uvelichena Moshnost Gazoprovoda Kazahstan-Kitay (Kazakistan-Çin Doğal Gaz Boru Hattının Kapasitesi Artmıştır). - 30 Kasım 2017. - Nisan 18 2018. - https://forbes.kz/process/energetics/uvelichena_moschnost_gazoprovoda_kazahstan_kitay/.
- İvestkz** İvestkz [Çevrimiçi] // Neft i Gaz Kazahstana (Kazakistan'ın Petrol ve Doğal Gazı). - 15 Nisan 2017. - <http://www.investkz.com/journals/74/774.html>.
- İvestkz** İvestkz [Çevrimiçi] // Obzor Neftegazovih Truboprovodov Kazahstana. - 2001. - 16 Nisan 2018. - <http://www.investkz.com/journals/28/387.html>.
- Kapital** Kapital [Çevrimiçi] // Kaşagan. - 15 Nisan 2017. - <https://kapital.kz/economic/68150/kashagan-dostignet-obema-dobychi-370-tysyach-barrelej-v-sutki-osenyu.html>.
- Kazdata** Pokazateli Vneshney Torgovli i Struktury İmporta i Eksporta Kazahstana (Kazakistan'ın Dış Ticaretinin Kuruluşu İtahatal ve İhracat Verileri) [Çevrimiçi] // Kazdata. - 2016. - 15 Nisan 2017. - <https://kazdata.kz/04/2015-09-import-export-kazakhstan.html>.
- Kaztransgaz** Kaztransgaz [Çevrimiçi] // Gazovie Magistrali Kazahstana (Kazakistan'ın Doğal Gaz Demir Yolları). - 18 Nisan 2018. - <http://www.kaztransgas.kz/index.php/ru/press-tsentr/publikatsii/960-gazovye-magistrali-kazahstana->
- Kazransoil** Kazransoil [Çevrimiçi] // Kazransoil. - 17 Nisan 2017. - <http://www.kazransoil.kz/?id=369>.
- KCP** Kcp [Çevrimiçi] // Kazahstansko-Kitayski Turboprovod (Kazak-Çin Boru Hattı). - 17 Nisan 2017. - http://www.kcp.kz/projects/atasu_ashankou.
- Keohane Robert O. ve Nye Joseph S.** Power and Interdependence [Kitap]. - New York : Addison Wesley Longman, 2001.
- Lipson Charles** International Cooperation in Economic and Security Affairs [Kitap Bölümü] // Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate / yazan Baldwin David. - New York : Columbia University Press, 1993.
- Neftegaz** Neftegaz [Çevrimiçi] // İstoriya Kazahstanskoy Nefytanoy Otrastli (Kazak Petrol Alanının Tarihi). - 2017. - 15 Nisan 2018. - <http://www.neftegaz.kz/analitik-articles/istoriya-kazahstanskoy-neftyanoj-otrasli.html>.
- Neftegaz** Neftegaz [Çevrimiçi] // Tengizskoe Neftegazovoe Mestorojdenie (Tengiz Petrol ve Doğal Gaz Yatağı). - 15 Nisan 2017. - https://neftegaz.ru/tech_library/view/4029-Tengizskoe-neftegazovoe-mestorozhdenie.
- Neftegaz** Neftegaz [Çevrimiçi] // Karachaganskoe Mestorojdenie (Karaşpanak Yatağı). - 15 Nisan 2017. - https://neftegaz.ru/tech_library/view/4450-Karachaganakskoe-neftegazokondensatnoe-mestorozhdenie-NGKM.
- Sandıklı Atilla ve Emeklier Bilgehan** İran'ın Dış Politika Vizyonu ve Jeopolitik Hedefleri [Çevrimiçi] // www.bilgesam.org. - 20 Ağustos 2016. - <http://www.bilgesam.org/Images/Dokumanlar/0-173-2014120952iran.pdf>.
- SGC** sgc [Çevrimiçi] // Buhara-Taşkent-Bişkek-Almatı. - 18 Nisan 2018. - http://www.sgc.ru/projects/?ELEMENT_ID=2817.
- Stein Arthur** Coordination and Collaboration: Regimes in An Anarchic World [Kitap Bölümü] // Neorealism and Neoliberalism / yazan Baldwin David A.. - New York : Columbia University Press, 1993.

- Tengrinews** Tengrinews [Çevrimiçi] // Dohodi ot Sirevoy Nefti Virosli Znachitelo (Ham Petrolün Geliri Oldukça Artmıştır). - 8 Ağustos 2017. - 15 Nisan 2017. - <https://tengrinews.kz/markets/dohodyi-byudjeta-eksporta-syiroy-nefti-znachitelno-vyirosli-324581/>.
- Tengrinews** Tengrinews [Çevrimiçi] // O Stroitelstve Eksportnogo Nefteprovoda Sistemy Turboprovodngo Konsorciuma Tengiz-Atirau-Astrahan-Novorossisk. - 13 Temmuz 1994. - 16 Nisan 2018. - https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/tpanspopt/id-P940000790_.
- Times of Israel [Çevrimiçi] // Full Text of Rouhani's 2015 Address to the UN General Assembly. - 29 September 2015. - 15 Nisan 2016. - <http://www.timesofisrael.com/full-text-of-rouhanis-2015-address-to-the-un-general-assembly/>.
- Viotti Paul R. ve Kauppi Mark V.** International Relations Theory: Realism, Pluralism, Globalism and Beyond, Third Edition [Kitap]. - USA : [s.n.], 1999.
- Wendt Alexander** Social Theory of International Politics [Kitap]. - Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

Öğretmen
SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ