

**BİRÜNİ**  
UNIVERSITY

**1st International  
Congress on  
Teaching & Teacher  
Education  
FULL-TEXT PROCEEDINGS BOOK**

*icOTTE*

INTERNATIONAL CONGRESS ON  
TEACHING & TEACHER  
EDUCATION

**JUNE 11-12, 2021**

**icotte2021.org**



9786257134875



eğiten kitap



IRELT  
Innovational  
Research in  
ELT

PERR

PSYCHO-  
EDUCATIONAL  
RESEARCH  
REVIEWS

**BIRUNI UNIVERSITY 1ST INTERNATIONAL  
CONGRESS ON TEACHING AND TEACHER  
EDUCATION FULL-TEXT PROCEEDINGS BOOK  
ICOTTE2021**

**11-12 June 2021**

**BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ**

**1. ULUSLARARASI ÖĞRETİM VE ÖĞRETMEN  
EĞİTİMİ KONGRESİ TAM METİN KİTABI**

**11- 12 Haziran 2021**

**BIRUNI UNIVERSITY 1ST INTERNATIONAL CONGRESS ON TEACHING AND TEACHER EDUCATION  
FULL-TEXT PROCEEDINGS BOOK ICOTTE2021**

**11-12 June 2021**

**BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ**

**1. ULUSLARARASI ÖĞRETİM VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KONGRESİ TAM METİN KİTABI**

**11- 12 Haziran 2021**

**ISBN**

**978-625-7348-77-5**

**© Copyright 2021, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Őti.**

Bu kitabın basım, yayın, satıő hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Őti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

**Editör, Dr. Görsev SÖNMEZ**  
**Genel Yayın Koordinatörü, Özgür DOĞAN**  
**Genel Yayın Yönetmeni, Aydın TEKİN**  
**GRAFİK TASARIM, Eğiten Kitap Dizgi Birimi**  
Eğiten Matbaacılık  
**Ankara, 2021**  
**Yayınevi Sertifika No, 47083**  
**Matbaa Sertifika No, 47083**

**Eğiten Kitap**

Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7 İskitler- Altındağ • Ankara  
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92  
www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com  
<https://www.facebook.com/Egiten>

# CONTENTS

FOREWORD .....	5
Using Break-out Rooms to Empower Students' Speaking Skills-In or Out? .....	6
The Importance of Knowing Adult Learning Theories to Improve Teaching in Higher Education Context .....	12
Lise Öğrencilerinde Yaşam Doyumu Akademik Öz-Yeterlilik ve Ebeveyn Kabul Reddi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi... ..	19
Ideal L2 Self and Willingness to Communicate in the Turkish EFL context .....	29
Self-efficacy and self-confidence in speaking English: ELT students' perceptions on online learning .....	36
Identity And Language Formation within an Afrofuturistic Scope in Octavia Butler's Kindred .....	43
The Internationalization of Composition Pedagogy: Another Look.....	52
Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı DüzeylerininBelirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ..	60
Türkiye'de Eğitim ile İstihdam Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	75
Varsıl ve Yoksul Bölgelerdeki Okulların Karşılaştırılması: Ankara İli Örneği.....	85
ÖZEL EĞİTİM ZİHİNSEL ENGELLİLER MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK ALANININ GELİŞİMİNE YÖNELİK MODEL ÖNERİSİ: Doğu Avrupa Örneği .....	90

## **FOREWORD**

Biruni University The First International Congress on Teaching and Teacher Education (ICOTTE) was hosted by Biruni University. The conference included 9 concurrent sessions presented by both national and international presenters.

We are grateful for the participation of all the presenters who contributed so attentively and magnificently to the success of the congress. We tried very hard to ensure that the conference programme would be well-organised and all the presenters would present without any problems in an online setting. We hope that it met the expectations of all the participants.

We are also thankful for the attendees in each session for their thought provoking contributions. We extend our warm wishes to our presenters wherever they may be around the world.

*Dr. Görsev Sönmez*

*Chair of ICOTTE*

*Kadir Anıl Kara, MA & Kübra Şendoğan Erdoğan, MA*

*Editors*

# Using Break-out Rooms to Empower Students' Speaking Skills-In or Out?

Seda Keskin<sup>1</sup>, Selma Çelik<sup>2</sup>

## Introduction

A Quiet Revolution. A new era has begun. Face to Face classrooms has been replaced by the inevitable virtual classrooms unexpectedly. This quiet revolution has caused dramatic changes not only in teachers' lives but also in everyone involved or related to the system this or that way. Although there has been an investment for distance education globally since the mid-90s, neither the investors nor educators with the other stakeholders entirely prepared themselves for this colossal shift-away. These recent phenomena enrich the online learning environment left to the teachers without enabling their other choices. As teachers, we have found ourselves in a different and challenging situation. Although the majority has not known it before the pandemic, Zoom's features have been adopted quickly in Turkey, and it has served as the main domain in e-learning by the Ministry of Schools. Although Zoom has disadvantages as it was initially used for meetings, like all the other online platforms, it has been separated from others. It provides easy access to the participants, unlimited sessions, break-out rooms, and many other security options in a safe e-classroom environment. However, it took some time to get to know the features of Zoom to make the most of online teaching. With the shift to online learning, teachers have faced several challenges, such as using online learning platforms properly, providing a cooperative learning environment, increasing students' motivation for participating in the lesson or supplying effective feedback to students in each class. In our case, the English lessons have been conducted via Zoom in the ninth and 10th grades at Hatay Science High School. One of the biggest pitfalls of online learning in Zoom was that ninth and 10th-grade students did not feel motivated enough to speak English in lessons, although they had a moderate level of oral proficiency in English. We realized that it was pretty hard to keep students on track toward collaborating in groups and speaking English during the lesson. We assumed that we needed to implement a new technique that helps students learn English during the lessons.

However, the massive gap in the literature limited us to review the previous studies. Therefore, this study explores the efficacy of break-out rooms to motivate students to speak English and provide a collaborative learning environment by conducting several task-based activities and group discussions, including daily life topics. Based on this aim, this study tries to find possible answers for the following questions:

- 1) Are Breakout Rooms useful for group studies in online English lessons?
- 2) Do BRs serve effectively to involve the whole class in the speaking activities?
- 3) How should BRs be more effectively used for task-based learning to encourage students to fulfil the tasks in the given time?
- 4) What are the ins and outs of using BRs in English lessons from the students' perspectives?

## Review of Literature

The literature review was formed according to the research questions into separate sections. We wanted to blend several theories and methods in teaching while reviewing our literature, so the literature will be reviewed as follows:

### Online Teaching and Learning

Developing technology has started to facilitate one's life with just one click; thus, people can easily access the information in seconds. Technology has found a place in educational environments around the twentieth century. McGreal and Elliot (2008) stated that "education is one of the fastest-growing economic and social sectors in the world, and the use of new technologies is an integral and driving component of that growth" (p.143). In that sense, technology has changed the nature of teaching and learning. Regarding the difference in online teaching, the interaction between teachers and students moved from face-to-face instruction to the online version. This concept of online teaching has been regarded as an opportunity in some aspects. As the new online tools and platforms have emerged, online teaching and learning have found to be advantageous for providing various opportunities in terms of its low-cost education, flexible teaching and learning environment, easiness to access students at any place and anytime (Oliver, 1999, Pros, 2015 & Abrahimi et al., 2012). Namely, teachers and students meet in an online teaching and learning platform wherever they are with access to the Internet, and they create the content, share learning materials, and learn online.

With online teaching and learning, learners start to take place at the centre of their learning process as independent lear-

ners. Turoff et al. (2004) emphasized that online teaching and learning employed with different tools can be regarded as an opportunity for interaction whenever available. Another advantage of online teaching and learning might be that students can save time in terms of going and coming to school, and the disadvantages of crowded classes can be restrained. An introverted student might feel more comfortable since they work independently (Davis et al., 2019). On the other hand, it might have some disadvantages such as timing, relationships, technical problems (Pros, 2015; Davis et al., 2019). For example, teachers and students may not build close relationships since primarily they interact with e-mail, online meetings, but they do not come together for face-to-face instruction (Pros, 2015). The cost of the Internet, some inevitable problems like a poor connection might be regarded as disadvantages of online teaching and learning.

### **The Role of 21st Century Skills (4CS)**

“21st century learning skills” are the skills that today’s students will need to succeed in this ever-changing world. The most recognizable of these skills are the 4C’s: communication, collaboration, critical thinking and creativity” (<https://gregorpolson.com/learning/>). Many researchers have been trying to find out the best way of teaching, and they have been addressing many questions to do so. With the other developments in education, especially integrating ICT and digital literacy into EFL classes, it cannot be denied that the student’s way of learning in the 21st century has been changed (Varis, 2007). The students we meet now are the ones who question the knowledge, want to use that knowledge in real-life situations, who solve the problems by networking and bring new solutions to the table in a quick time. These demands should not be overlooked, and experts should answer these needs ((Alemi & Daftarifard, 2010). Pandino (2013) also stated that the 21st century demands the explicit integration of learning and innovation skills, information, media and digital literacy skills, and life and career skills (p. 203). English cannot be treated as a simple linguistic skill. Instead, English should be regarded as a global language that people can use to express their local identities and to communicate intelligibly with the world (Crystal, 2006). Albahlal (2019) implies that English language teachers also need to provide activities that will support students with the actual tasks and problems they will face and need in the future. (p.149)

### **Task-based learning and its efficacy in ESL classrooms**

Task-based learning is grounded on the theory of constructivism and communicative language teaching. It has been drawing attention since the 1980s (Breen, 1987; Candlin & Murphy, Prabhu, 1987), as the traditional teaching approach lived its place to more student-centred learning, which let students show performance, practice the language and enable them to present their projects. (Ellis, 2003; Long & Crookes, 1991). Many researchers have defined the meaning of ‘task’. Ellis (2003) explains the term as a “work plan” that requires learners’ cognitive processes via including Skehan’s four criteria, which are (1) meaning is primary; (2) there is some relationship to similar real-world activities; (3) task completion has some priority; (4) the assessment of tasks is in terms of outcome (Hismanoglu M. & Hismanoglu, S., 2011). Lin (2009) states that when the task is involved in the learning process, it gives a chance for students to learn by cooperation and enhance their capability to deal with the target language more professionally. According to Ellis (2009), there are benefits of Task-Based Language Teaching for international students, such as increasing motivation, enhancing more opportunity to practice the language. Hatip (2005) mentions the challenges and drawbacks of the TBLT, such as forcing teachers to use materials beyond coursebooks, challenges teachers’ classroom management and students’ rejection of working in groups in the first place. According to a study conducted by Albino (2017) with 9th-grade students in Luanda, it was observed that Task-based Language teaching help students improve their speaking fluency and speed up their speaking production pace, enhance accuracy, and encourage them to use the target language.

Gan & Leung (2019) tried to test whether TBLT was a functional formative assessment, and according to this study conducted among the Chinese students who showed their performances on the pre-while and post Grammar tasks, it was noted that the task given to the students helped student a lot and the wanted results gained. Another study conducted by Wen & Yin (2020) also showed that TBLT increased motivation among Mandarin students and supported the production stage of the target language in long-term applications.

### **Social Constructivism**

The work of Vygotsky has become the foundation of many studies in the process of cognitive development. Vygotsky highlights the social interaction that occurs in a child’s immediate environment (Vygotsky, 1978). Social Constructivism indicates learners can learn when they establish social interactions with others and participate in the activities in which collaboration occurs (Vygotsky, 1978). In such an environment, teachers behave as facilitators and counsellors rather than being an authority in the classroom. Some concepts need to be examined in Vygotsky’s theory. First, ‘The more knowledgeable other’ refers to someone who has a higher ability than a learner related to a task. The implication behind it for classroom context may be that when students are combined with the more knowledgeable ones in the classroom, they can contribute to each other’s learning. Secondly, Vygotsky (1978) describes the Zone of Proximal Development (ZPD) as “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined

through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (p. 86). Namely, it is the difference between what a child can do without help and what a child can do with help from others. Another concept in this approach is the concept of scaffolding. According to Vygotsky (1978), scaffolding is regarded as any help from other people in learners' social environment, including their teachers, parents, and friends, contributing to their learning. By scaffolding, learners' progress about a task or ability might be better with the help of others.

### Group Work

Group work is one of the teaching techniques taking place in many teaching methods and approaches, and it can be conducted in various ways. It is not limited to one method. Brown (2001) defined group work as "a generic term covering a multiplicity of techniques in which two or more students are assigned a task that involves collaboration and self-initiated language" (p.177). Group work activities can be more advantageous when it is compared to individual activities. (Johnson & Johnson, 1994). Since learners might find a chance to negotiate and cooperate, they can contribute to each others' learning. Brown (2001) discusses the advantages under four broad headings; "1. Group work generates interactive language. 2. Group work offers an embracing effective climate. 3. Group work promotes learner responsibility and autonomy. 4. Group work is a step toward individualizing instruction" (pp.178-179).

Conducting group work activities might be highly useful for EFL teachers and learners. Thus, learners can be more active in their learning process than depending on a teacher for learning (Long, 1977).

### Methodology

In this action research, ninth and 10th-grade students in Hatay Science High school were involved. The Break-out rooms were formed manually for each task so that the students could work in a different group each time. The activities were graded from easy to complicated. The teachers gave the instructions, and the instruction and concept checking questions were asked to students before sending them to the BRs to enhance the rooms' and tasks' efficiency. To make the tasks work in the BRs, the activities that would motivate and excite the students were explicitly chosen. The primary purpose of the activities was to trigger the speaking skills of the students.

Students followed straightforward instructions for the first two weeks (introducing themselves, asking simple questions about hobbies) they spent only 6 minutes in the BRs. In the following third and 4th weeks, the students discussed some exercises from their books, such as rephrasing and rewriting activities. Once students got much more familiar with the BRs, they were given small speaking tasks in the 5th and sixth weeks. Two minutes were added to the duration. In the 7th week, students were asked to discuss online teaching's pros and cons. Fourteen minutes are given for this activity, and the 8th and ninth week followed by students' original works, writing a story and planning a trip. Fifteen minutes were given to the students to complete the activities. The last activity's aim of teacher-researchers was to test whether, after ten weeks, the students could use the BRs effectively in the way of teachers aimed as a goal. The goal was to enable students to think critically, work in groups by taking responsibility, create original projects in the given time, and achieve all these things by speaking in English. So, hitting by not two but four births with this action research would be possible. The ultimate task was providing students with all of these elements. The given time was 20 minutes, and they were asked to plan & shoot their movies according to the terse instructions given. The students were in the BRs for the last time for the 4Cs to complete the task. For each task, students were grouped at least three and max five according to the difficulty level. After each BRs activity, the feedback sessions were conducted by the teachers, and in these sessions, students were asked to share their opinions and tasks. They were also encouraged to speak about what their peers had done in the rooms; the researchers noted and discussed their reflections to proceed. For the last four weeks, google docs were sent to the students, and the link was shared with the students so that students could work adequately on the docs in the BRs. After the sessions, the teachers asked students to share the google docs and presented them to the whole class.

### Participants

The participants were chosen according to the convenience sampling method as the teacher-researchers were teaching in Hatay Science Highschool because participants were "convenient" sources of data for researchers (Lavrakas,2008). The students were in ninth and 10th grades, and their English proficiency is between B1 and B2. 9th grades were 34 whilst 10th grades were 25 students. (N=59) They were good at following the instructions and asking questions when needed. Both grades had 4 hours of English in a week in which each session lasted 30 minutes.

### Research Design

In this action research, one cycle of the action research spiral (Kemris & McTaggart, 1988) was employed. Bailey (2001) defines action research as "an approach to collecting and interpreting data which involves a clear, repeated cycle of procedures" (p.490). Therefore, the research design of this action research consists of four phases: planning, action, observation, and reflection.



## Data Collection Tools

For this action research, the data were collected in both quantitative and qualitative ways. For quantitative data, a questionnaire was sent as a google survey. Nine questions were out of ten tried to understand students' perspectives on using BRs, (5point Likert scale from not at all to very much ) to what percentage they enjoyed using BRs in English classes and how effective they were. The qualitative data collected by the recorded classes to describe students' attitudes or the effectiveness of the activities. For ten weeks, students were observed and at the end of every session, they were asked to evaluate the BRs shortly. Their answers were also noted down. Teacher researchers met once a week to compare the field notes they had and had discussions over the sessions.

### Data Analysis

Fifty-eight students responded to the ten items questionnaire that was sent to them via a google form. When students responded to whether they like working in groups, half of the students, 50% (n=29), seemed neutral about it, while 24.1% (n=14) of the students responded that they like working in groups. For the highest point (5), only 15.5% of the students (n=9) enjoyed working in groups. On the other hand, students seemed to have more positive attitudes toward using break-out rooms. More than half of the class, 44.8% (n=26) and 13.8% (n=8), responded that they liked the activities & tasks they prepared in break-out rooms, while 24.1% of the students (n=14) seemed neutral. However, 5.2% and 12.1% of the students (n=10) seemed not to like them. Moreover, more than half of the class, 37.9% and 19% (n=33), found break-out rooms helpful. Students answered whether they could have fun in break-out rooms, and their responses seemed varied. While 37.9% and 15.5% (n=31) of the students seemed they could have fun, 12.1% and 8.6% of the students (n=12) seemed they could not have fun and 25.9% (n=15) seemed neutral for this question. In terms of timing, 69% of the students seemed undecided about whether they could effectively use the given time for break-out rooms. In that sense, students sometimes seemed to use the time efficiently, but sometimes they might not. The issue of timing was also something that was observed and noted down by teachers. It was explained in detail in the analysis of teachers' field notes.

In addition, 74.1% (n=43) of the class responded that they liked break-out rooms since they could save time and work together with their friends for the tasks. While 31% and 15.5% (n=27) of the students stated that they liked sharing and talking about their group projects with their teacher and classmates after break-out sessions, 25.9% (n=15) of the students seemed neutral, and 17.2% and 10.3% (n=16) of the class seemed they did not like it as regards improving the skills in using break-out rooms (sharing screen, writing on google documents, 29.3% and 22.4% (n=30) of the class think they have improved them. In comparison, 24.1% (n=14) of the students seemed neutral, and 13.8% and 10.3% (n=14) seemed to be unable to improve those skills. Lastly, when students answered the question of whether they will use the break-out rooms in the future, 32.8% and 20.7% (n=31) of the class seemed that they would use it while 22.4% (n=13) seemed neutral and 13.8% and 10.3% (n=14) of the class seemed that they do not think using it in future.

To sum up, although half of the students seemed neutral about whether they like group work activities in general, mostly they seemed that they liked those activities, had fun and found them helpful when conducted in break-out rooms. Although some students did not like using or having fun in break-out rooms, most students agreed that they like break-out rooms for working together with their friends on a task. It can be said that break-out rooms might not meet all the students' expectations. Still, more than half of the class seemed to find it helpful and decide to use break-out rooms in the future.

### Teachers' Field Notes About Their Observation

Teachers discussed after each break-out session, and also they met once a week to compare their notes. Both teachers work together to merge their notes and grouped them into different topics.

*The usage of break-out rooms for group works and their effect on speaking:* In the first two weeks, teachers noted that students mostly used their mother tongue. Since using break-out rooms was a new experience for them, they could not understand what they were supposed to do. Also, they stated that they could not understand the instructions provided by teachers. The teachers observed that students stated such sentences in their mother tongue during break-out sessions: "What will we do now?", "Will we speak English?", "Do the teachers see us?" "What if do the teachers can see us? let us talk?" "Did anyone understand what we will do?" In that sense, it can be stated that not much effect of break-out rooms was observed for empowering students' speaking skills. In the following weeks, not all students were willing to speak English, but some students spoke English in break-out rooms. Compared to the beginning, more students were involved in that sense. However, teachers noted that students got used to using break-out rooms after a couple of weeks, and they mostly seemed much more confident and comfortable for speaking. In the following weeks, with small speaking activities, discussions, and tasks, students used less their mother tongue in break-out rooms, and the number of utterances in the target language was increased. Additionally, according to the students' responses and reactions, it was noticed that the students were more encouraged for speaking by getting involved in the tasks.

After conducting some task-based activities, most of the students texted the teacher and expressed their thanks for the activities. They stated that "Teacher, I loved the activity, thank you so much". "It was a nice activity.", "I enjoyed it a lot". Teachers noted that students mostly enjoyed break-out sessions, and they were willing to speak when they were assigned a specific task, such as planning a trip, planning & shooting a movie.

*Timing:* For the first weeks, teachers stated that timing seemed to be enough since they were employing small speaking activities and the duration in break-out rooms was 6-8 minutes. For this reason, students had enough time to present their work or express what they have talked about in break-out rooms. However, teachers observed that timing was not enough when they employed discussions and tasks in break-out rooms. They noted that not much time was left when they went back to the main session in Zoom to see students' work. Sometimes there was not enough time for a few groups to share or present their work, so teachers had to cover the rest in another lesson. Especially teachers noted that timing became a huge issue when conducting task-based activities by sending google documents to the students. The duration of such activities among 15-20 minutes, and one lesson lasted only 30 minutes, so one more lesson was needed for students so that all students could have an opportunity to illustrate their work and share it with their classmates.

### **Conclusion and Implications**

This action research implemented break-out rooms as a Zoom function into the lessons for empowering students speaking skills. Different kinds of activities were conducted in groups in break-out sessions, such as discussions, task-based activities, and other speaking activities. Based on 10-weeks sessions on break-out rooms, the results of the questionnaire, and the findings of the teachers' field notes, it was found that using break-out rooms for speaking activities, discussions, and other tasks held in groups helped involve more students in speaking English during the lessons. Mostly, students liked working in groups in break-out rooms and sharing their work after the sessions. According to teachers' field notes, students had enjoyed it more when they were engaged in planning a trip, planning and shooting a movie.

Moreover, this action research is not without limitations. Since each grade had only four hours of English lessons in a week and the lessons were only 30 mins, sometimes not much time left for the evaluation part, so students' responses might be affected in that issue. Also, it might be hard to use break-out rooms effectively in crowded classes, and as the students level of proficiency is higher than regular & vocational high schools, the study might not be generalized. For further action research, timing and the number of students in a class might be considered.

## References

- Albahlal, F. S. (2019). The integration of 21st century skills into English language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 144-154.
- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *Sage Open*, 7(2), 2158244017691077.
- Alemi, M., & Daftarfard, P. (2010). Pedagogical innovations in language teaching methodologies. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(6), 765-770.
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3, 489-498.
- Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. In C. Candlin & D. Murphy. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Addison Wesley Longman Inc.
- Candlin, C. N., & Murphy, D. (Eds.). (1987). *Language learning tasks* (Vol. 7). Prentice Hall.
- Chua, H. W., & Lin, C. Y. (2020). The Effect of Task-Based Language Teaching in Learning Motivation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 41-48.
- Crystal, D. (2006). English worldwide. *A history of the English language*, 420-439.
- Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Fandiño Parra, Y. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208.
- Gan, Z., & Leung, C. (2020). Illustrating formative assessment in task-based language teaching. *ELT Journal*, 74(1), 10-19.
- Guerrero, B. R. S., Barriga, L. F., Fray, J. I. B., & Valle, V. V. Y. (2020). Task-Based Learning Approach to enhance oral production in university settings. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 554-586.
- Hatip, F. (2005). Task-based language learning. Date of access: 20/11/2020. <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL>.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T.(1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*: Deakin University, Australia: Deakin University Press.
- Lavrakas, PJ (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks SAGE Publications
- Lin, Z. (2009). Task-based approach in foreign language teaching in China: A seminar paper research presented to the graduate faculty, University of Wisconsin-Platteville. Retrieved November, 15, 2020.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.
- McGreal, R., & Elliot M. (2008). Technologies of online learning (e-learning). In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (143-165). Edmonton, Alberta, Canada: Athabasca University Press.
- Oliver, R. (1999). Exploring strategies for online teaching and learning, *Distance Education*, 20(2), 240-254.
- Polson, G. (2017). *Thinking skills for the 21st century*. Gregor Polson. Date of access: 20/11/2020. <https://gregorpolson.com/2017/04/14/thinking-skills-for-the-21st-century/>
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- Pros, D. K. (2015). Cons of Online Education. Industry Expansion Solutions. Date of access: 20/11/2020 [https://www.ies.ncsu.edu/wpcontent/uploads/sites/15/2017/06/WP\\_OnlineEducation\\_170629.pdf](https://www.ies.ncsu.edu/wpcontent/uploads/sites/15/2017/06/WP_OnlineEducation_170629.pdf)
- Turoff, M., Discenza, R., & Howard, C. (2004). How distance programs will affect students, courses, faculty and institutional futures. In *Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning* (pp. 20-1). IGI Global.
- Varis, T. (2007). New technologies and innovation in higher education and regional development. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 8.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

# The Importance of Knowing Adult Learning Theories to Improve Teaching in Higher Education Context

Tuba Arabacı Atlamaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Abdullah Gül University, [tuba.arabaci@agu.edu.tr](mailto:tuba.arabaci@agu.edu.tr)

## Introduction

Considering the need to effectively meet the needs of adult learners, scholars began to examine the differences between children and adults in their learning process, which led to proposal of various adult learning theories (Merriam, 2017). To examine these perspectives carefully, it is crucial to define the meaning of adult. Knowles et. al., (1998) comprehensively identifies the definition of “adult” from four different perspectives: Biologically (when the person becomes reproductive), legally (when the person is able to vote, or have some specific roles in decision making processes, etc.), socially (when the person begins performing adult roles like full-time worker, spouse, etc.), and psychologically (when the person develops self-concept of taking responsibilities in one’s own life) (p. 64). Thus, it is important to understand the university students’ needs and interests better, as they are adults. At this point, educators in higher education should be aware of adult learning theories so that they can design their courses effectively. There have been several adult learning theories proposed, but in this paper, three of them, andragogy, experiential learning, and transformative learning will be examined with the help of the narratives of three adult learners.

## Andragogy

Trying to differentiate adult education from pedagogy, Knowles proposed the term andragogy to refer to adult education. Knowles argued that there are six assumptions about adults explained under the headings of the learner’s self-concept, experience, readiness to learn, problem-centered orientation, internal motivation, and the need to know (Knowles et. al., 1998). Adults have a sense of independence for their learning and may have a conflict if they are told how to learn (Knowles et. al., 1998). Andragogy also puts emphasis on experiences which have an important role in adults’ lives. Hence, it is essential to make use of these experiences during the learning process. Another important aspect is the notion of the usefulness of the subject taught. Adults consider learning as an opportunity to use the information as soon as possible. In addition to these, adults are mostly internally motivated to learn, and thus, should feel a need to know about the new subject. Furthermore, adults should be valued and respected as adults, and have the comfort zone to participate in the education. For example, sitting in a circle everybody, including the instructor, feels the sense of collaboration (Merriam & Bierema, 2014). All in all, assumptions proposed from the perspective of andragogy are highly useful to understand the major premises for adult learning, which also help instructors to design their programs effectively.

## Experiential learning

Focusing on learners’ experiences helps educators design authentic learning activities for their learners (Merriam & Bierema, 2014). Considering experience as “the adult learner’s living textbook” (Lindeman, 1961 as cited in Merriam & Bierema, 2014, p. 106), educators should look for the ways to incorporate experiential learning activities into the educational settings. There are different perspectives on experiential learning in adult education. Kolb’s learning cycle indicates the process of learning experientially (Merriam & Bierema, 2014). There are four phases in Kolb’s learning cycle: a. Concrete experience requires learners to be fully involved in the process, b. reflective observation urges learners to reflect on their learning experience, c. abstract conceptualization is using the experience to create theories, and d. active experimentation is the stage of using these theories to solve problems (Merriam & Bierema, 2014). Moreover, Kolb also proposed four different learning styles: accommodating, diverging, converging, and assimilating (Merriam & Bierema, 2014). These learning styles indicate how learners behave in an experiential learning experience and learners may differ in terms of their preference for learning. For example, diverging learners learn best while they reflect on a concrete situation from different perspectives through observation (Merriam & Bierema, 2014).

Apart from Kolb, Jarvis (1987), Tennant and Pogson (1995), and Fenwick (2003) also proposed various experiential learning

models (as cited in Merriam & Bierema, 2014). Although these scholars view experiential learning from different perspectives, they all consider having experiences and reflecting on these experiences as essential parts of experiential learning. In addition to these, the context of learning is proposed to be important (Merriam & Bierema, 2014). Learners are mainly influenced by the context and social interaction during the learning process. Thus, for a successful learning experience, the activities should be as authentic as possible, and the interaction among participants should be comfortable for both learners and teachers (Merriam & Bierema, 2014). Another perspective on experiential learning is the notion of communities of practice (Merriam & Bierema, 2014). In Lave and Wenger's term (1991, as cited in Merriam & Bierema, 2014) communities of practice consist of learners showing different proficiency levels working together to learn and move forward.

## **Transformative learning**

Transformative learning is another adult learning theory, because transformation is regarded as "a form of learning engaged by adults, not children" (Merriam & Bierema, 2014, p. 82). Merriam and Bierema (2014) cite Clark's definition for transformative learning: it "shapes people; they are different afterward, in ways both they and others can recognize" (p. 82). Thus, in transformative learning we can observe something new in people's actions, ideas, or beliefs. Mezirow (2000), a leading scholar in transformative learning, proposed ten steps that lead to a transformation in learners. The experience starts with a disorienting dilemma, which is seen as a result of a conflict and is considered as the initiator of the process for transformation. Then comes a reflection on the personal assumptions and on the experience itself. The learner, then, looks for different ways to cope with this new situation and apply the strategies he/she has found after gaining the necessary skills for implementation. Finally, being confident about the new actions, the learner integrates the new perspective into his/her own life. In all of these processes the learner is involved in a "rational, critical, and cognitive process that requires thinking, reflection, and questioning, and examination of one's assumptions and beliefs" (Merriam & Bierema, 2014, p. 86). In other words, cognitive process is an essential part of the transformation.

Apart from Mezirow, Merriam and Bierema (2014) indicated that some scholars touched upon the social and emotional aspects of transformation- on emotions (Dirks, 2001), spirituality and culture (Charaniya, 2012), or holistic perspective to human life (O'Sullivan, 2012). Affecting the learning process and transformation, these aspects should be taken into account in order to have a clear picture about transformation.

Another group of scholars like focused on the social change perspective. In this perspective, transformative learning help learners to solve the inequities learners face with (Merriam & Bierema, 2014). Additionally, social change perspective indicates that transformative learning contributes to the learners' conception about themselves and the community, which will also lead them to take action for change in a broader sense (Merriam & Bierema, 2014).

In conclusion, transformation can be examined in terms of person, setting (school or workplace), and community. Having been a complex concept with some unresolved aspects, transformative learning approaches in adult education help instructors and learners to reflect on with their self-being and develop strategies to move forward, especially solving problems in conflict or crisis.

## **Understanding Adult Learning Theories with Narratives of Adult Learners**

As adult learning theories are crucial to understand, the aim of this section to examine those theories with the help of some narratives. Although these are based on some real-life experiences, they had been modified to be made more exemplary for understanding adult learning theories. There are three narratives, each of which were followed by an analysis with the help of one specific adult learning theory. The author aims to add to the literature to give an insight to the teacher educators to show how adult learning theories are important in the design and implementation of education in higher education context.

### **Narrative 1**

#### **The Sense of Pride: Nur in a Literacy School**

Nur woke up at 7:30 am with the sound of her alarm clock. Although she likes lingering in bed for a while, she immediately got up to get ready as it was an important day for her. She had been attending a literacy class for a year. In the class, she wanted to learn how to read and write along with 15 other women. The class was held in one of the rooms built next to a public building. It was filled with old desks from public elementary schools, which made her feel as if she was a little girl starting the first grade.



On this day, she was going to perform in a mini-sketch in front of many people including unfamiliar faces. When Nur came to the class, no one was there. She checked the clock and there were three hours until the end-of-the-year program. While she was waiting for her classmates, she began to think about the rest of the year: the first time she had been to school desks in her fifties. It was a different atmosphere for her. She had never been a part of a community including women as young as 22 years old and as old as 80 years old in an educational environment. All of her classmates were very eager and diligent in learning how to read and write. Nur thought this was a good mixture of students, as she also learned a lot from her peers thanks to her instructor, Laila.

Miss Laila was younger than she; however, this was not a discouraging thing. On the contrary, her being young was a motivating factor for most of the students in this kind of learning environment. Miss Laila was so impressive because she always knew how to interact with those ladies. She always encouraged them to participate in the class and guided them to improve their skills through various activities. One of the most important and useful techniques she used was pairing novice learners with the experts to let them help each other while practicing reading and writing. Apart from this, she rewarded students for their effort with candies, chocolate bars, mugs, and even stickers. At this point, Nur smilingly remembered that they all liked these rewards and looked for them impatiently as if they had been kids. Moreover, Laila was eager to teach the topics in different ways. She prepared handouts for these eager learners and hung important information on the walls of the class. Additionally, she was willing to try new learning experiences for her learners such as the end-of-the-year program, in which Nur would participate as one of the leading characters. Although the play was very short, Nur was very nervous to be part of it as this was going to be a first-time experience for her. Another reason for her nervousness was that they were going to perform this mini-sketch for the public, which meant dozens of unfamiliar faces were going to watch their play. Additionally, they had only two days to rehearse the play. As a result, she was highly excited about that day.

While she was thinking about this, her classmates came to the class one by one. At 8:30 am, the instructor began the class as she had been doing for one year, but with a different purpose. That day was the last day for them to gather in that class; however, they all knew that somehow, they were going to meet again, and remember each other. Laila reminded her students of the schedule for the end-of-the-year program. While Laila was talking about the program, Nur got very excited and asked Laila what would happen if she would say something wrong. Laila reassured her that everything was going to be all right, and her classmates would help them if they forgot the scripts. Later, her classmates helped her put on her costume and makeup to become a man. Then, when their turn came, Nur forgot her excitement, focused on her role with a sense of responsibility, and played her part without any problems. She felt her heart beats, but in the end, she was successful enough to play the role, and she was as happy like an elementary school kid.

More importantly, when she sat among her friends watching the rest of the program, she felt a big sense of relief and self-confidence that she could do anything as long as she wanted to do it, and felt she had enough support to succeed. However, she also sighed about not having been able to go to school and wondered what she could have done differently if she had the opportunity to receive education. With all of these mixed feelings, she was very glad to have gone to this school every day from 8:30 am to noon and decided to participate in any other kind of learning environments whenever she found the opportunity.

### **Analysis:**

#### **Andragogy in Nur's experience**

This experience can be examined with the lens of andragogy. First of all, she was aware of her need to know how to read and write, as day by day she felt the importance of literacy in her life, and wanted to be capable of communicating with her grandchildren via smartphones, which also internally motivated her to participate in this literacy course. She was self-directed to learn, and she found this course. Her willingness to learn how to read and write made her go beyond her boundaries to improve herself.

Furthermore, the teacher was successful in keeping these adult women's attention and eagerness to learn by assigning them different activities, which also drew upon their experiences. In addition to these, participants could interact with each other effectively by sitting in a circle, which is considered as an important aspect in adult education settings. Having a comfortable atmosphere increased these learners' participation to the process. Reflecting on their experiences through various activities helped them immediately implement what they learned in the session. Moreover, the teacher facilitated the learning rather than leading a teacher-centered discussion. She assigned different tasks, but let the learners interact with each other to promote learner-learner interaction.

### **Narrative 2**

## **A Worthy Experience: Nilay in an ESL Class**

It was a rainy day, and Nilay was unwilling to go to the ESL class she had been attending for nearly two months. She had been in the U.S. for four months, and she had few friends whom she could interact with. Considering the importance of speaking the language of the majority in the country, she had decided to go to this ESL course with her two other friends, but she was having a hard time staying motivated to continue.

Although she did not feel alone with them, she sometimes felt reluctant to go to the classes. First of all, she did not like the physical structure of the classroom. It was a bit small for 15 students, and it did not have big windows to make it feel a bit cozier as she used to have in her country. Apart from this, she felt bad occasionally, especially, when she could not understand what others were talking about. Although she had been an ambitious and successful student throughout her life, her distress increased when she could not make sense of the conversations going on in the class. Even, she remembered being left out in a conversation when three other speakers had known each other for a long time, and had an accent that she was not used to. Thinking of this, she was about to return to bed instead of going to class, but one of her friends called to tell her that she was on her way to pick her up. Thus, Nilay got ready and went out hoping that the class would be fun for her.

She came to the USA after getting married and suspending her undergraduate registration for a while, which was considered a brave action by many people in her country. They criticized her for not graduating from university and for getting married at such a young age. Thus, even if she did not mind leaving school to get married, and she still felt like a university student, attending these languages courses made her feel better. She considered interactions with other people using English as an opportunity to improve her language skills. She also felt lucky being in the U.S. as many people were trying hard to come to or to stay in the country. For example, some of her classmates were dealing with visa issues to stay in the country, and she was glad that she did not need to worry about legal issues. Considering all of this, she tried to practice her English as much as possible.

The class consisted of 15 people who had different purposes for attending the class: to improve their reading, writing, or speaking skills, or just to take a class to be able to stay in the country legally. This class was mainly focusing on building conversation skills. Thus, it provided lots of speaking opportunities for her. The teacher was using various reading activities to initiate conversations. Sometimes, he introduced controversial topics and required them to oppose or support an issue discussed in the text, and then, let the class debate on these topics. Nilay found this activity very informative and engaging as they not only interacted with each other but also improved their conversation skills effectively. However, she was not always so active in every discussion, especially when she did not like or did not know much about the topics.

However, that day, when the instructor assigned topics that were very familiar to Nilay, she felt very glad that she could finally participate in the discussion. They were assigned to two groups of eight to nine people and shared their ideas about the topic. Later, she was one of the leaders for her group appointed to share the ideas. Throughout the activity, she spoke without any grammatical mistakes and was able to understand everything being said. It was not surprising to see the smile on Nilay's face, as she was very happy to realize her own improvement in such a short time. Thus, she was very glad she had gone to class even though she had felt very reluctant to do so that morning.

She thought that it was worthwhile to be part of this class, as she sometimes felt discouraged and regretted being in the USA and leaving school behind in her own country. However, accomplishments like what she had experienced today made her feel very confident that she was still a student, and she could finish school when she went back to her country. Above all, she had the opportunity to get first-hand experience living in a country, the language of which she had been trying to learn in her home country. This was a great opportunity that not many people could have in their lives. Thus, feeling very contented about the class, she hoped to have many classes similar to that day and to continue coming as much as she could.

## **Analysis: Nilay's experiential learning**

Nilay's experience in the ESL classroom can be analyzed with experiential learning. Throughout her experience in this language school, she engaged in a cycle of experiential learning (Kolb, 1984, as cited in Merriam and Bierema, 2014). She was fully involved in learning the language in that she was intrinsically and extrinsically motivated to go to this school and learn the English language (concrete experience). In the second phase of this experience (reflective observation), she was able to reflect on her experiences, as she did on that day. Her thinking about the experience she had throughout the course indicates that she was able to reflect on what went well in this school. As a third phase (abstract conceptualization), she could examine what could happen during the activities and develop strategies how to cope with her speaking anxiety. Finally, she used the strategies she developed and overcame her nervousness and was able to interact with other language learners (active experimentation).

In addition to Kolb's learning cycle, we can also see the impact of communities of practice in this learning experience. Wegner (1998, as cited in Merriam & Bierema, 2014) asserted that we live in communities of practice, which is formed by learners

having different mastery levels all working within the same community engaging in the same practice. This notion is very apparent in this language school: Learners vary in their age and proficiency level, all of which impacted the learning environment. Apart from these, in communities of practice, novice and expert relationships are important in that experts help novices to improve their skills, and in turn, they enhance their skills, as well. For example, the instructor paired expert learners with the novice ones so that they can discuss the topics without feeling the whole-group pressure. As a result, all learners helped each other to improve their speaking skills.

Instructors should be careful in designing experiential learning activities. In this narrative, teacher played an important role in Nilay's having a positive experience in the school. One of the visible impacts was the instructor's capacity to integrate various strategies to facilitate learning. He hung posters to the walls, let students work in small groups in pairs, and he created activities to help the learners interact and improve their skills effectively.

To sum up, Nilay's experience in this language school indicates the importance of experiential learning activities in adult education. It is apparent that adult learners seek activities that help them move forward. Being involved in a community of practice that encourages collaboration among learners motivates adult learners. Finally, no matter what the subject is, experiential learning has an important value in adult education.

### **Narrative 3**

#### **Powerful Introduction to the Field of Professional Learning Environment: Neva in a Training Session**

Through the middle of her first semester in the USA and in her Master's program, Neva was still a bit shy to attend the events organized outside the class time. However, considering her prospective position as a teacher educator, she was aware of the fact that she should go beyond her comfort zone and look for opportunities to improve herself as much as possible. Thus, upon receiving an announcement from the director of the department about training on self-assessment strategies for language educators, she got excited and decided to participate. She immediately responded to the email stating that she would attend the training session which was going to be held on a Saturday morning in one of the campus buildings. This was very convenient because being a newcomer to America, she would have been reluctant to go somewhere new, as they did not have a car at that time.

Neva found the building easily, but she felt a bit nervous after seeing that the room was very small. She was expecting it to be in a bigger conference room. Moreover, she thought she was not ready for speaking to people whom she did not know very well. She was a bit shy to speak in English although she had been learning it for a long time and had been a teacher of English for three years. However, after the session began, she realized the size of the class was not a problem at all. Actually, as they sat around a big table, they could see and hear each other well. They had a mixture of teachers of various ages and amounts of experience in education. All of them explained that it was important to learn more about teacher effectiveness in language education. Furthermore, people in the session were so friendly that she forgot about being a newcomer to the country. After a while, she got used to being among those people and focused on the topic.

The trainer was a highly qualified teacher in language education, and she gave various lectures on different topics using different instructional approaches. The session was on teacher effectiveness and how teachers could assess themselves. Basically, she explained a framework specifically developed for language educators. The session was very engaging. She was very competent using PowerPoint to show various videos and other materials to enrich her speech. Additionally, she brought copies of the framework so that the participants could understand it better, and keep them after the session. The trainer assigned them to do some tasks in pairs or groups. Throughout the session, Neva and other participants had the opportunity to learn the topic by being engaged in discussions and mini-lectures.

Thus, after the session, she felt very happy to have attended this training. Moreover, she began talking about the framework in her other classes and used the material in her assignments whenever it was appropriate. Another important aspect of this session was that it was her first time being among people from outside the university and her first professional development experience, the value of which she could see in her further studies. Thinking about the trainer and the trainer's way of presenting the material, she could say that the session was highly useful to her not only in content but also as a demonstration of an effective training session. She was also pleased to meet and listen to people who were in the field. All in all, spending a rainy Saturday morning at an event like this was very rewarding for her professional development, as she began thinking of applying what she learned in her future profession as well as in her graduate studies.

### **Analysis: Transformative learning in Neva's life**

For the first time in her life, Neva was in a new country and among the people who spoke another language than her native



tongue. Even if she had been learning English for more than ten years, she felt stressful to interact with the native speakers. In this sense, whatever she experienced in terms of interaction, she transformed her perspectives and ideas. Hence, it seems meaningful to examine this narrative with transformative learning theory. To begin with, the Mezirow's perspective on transformative learning, she was experiencing a disorienting dilemma when she had to confront the new and different life. After realizing her stress for being shy to speak in English and its negative effects on her feelings, she began to look for the opportunities to engage in something so that she could overcome this feeling of stress. Hence, she did not want to miss the opportunity to attend this training, which would not only help her to overcome her distress but also teach her something related to her field of study.

Being a newcomer to the country, which is physically and structurally different from her previous experiences led Neva to examine her feelings about being a student. She may have felt shame or fear of being misunderstood, which prevented her from speaking confidently. However, on the particular day she described, she was conscious about her distress, and attending a training of her interest, she was able to realize her capabilities and felt confident. Moreover, Neva looked into the ways to feel better and share her ideas and experiences without hesitation. At the end of the training, she transformed her view of herself, began to think about the future actions she could possibly take. As a result, even attending one training helped her to move forward in her self-perception of herself. Thus, she felt ready to be more confident in the rest of her life in this new country as well as in her future profession.

## Conclusion

Looking at all these different experiences, we can see that adult learning is somehow different from pedagogy. One of the common notions in these experiences is the notion of self-concept. All of these experiences are voluntary in nature: Each of the learners was willing to participate in the process, which they did not need to do, but did as a free-will. There are other motivating factors affecting their participation in these educational settings, as well. For example, Nur was motivated to attend the literacy school to lead her life better without relying on other people for help. As for Nilay, she wanted to maintain her "student" identity to compensate the feeling of guilt for suspending her undergraduate degree before graduating. As for Neva, the future career that she was considering to get involved in triggered her to participate in that training session. In other words, each of these adult women were fulfilling aspects of their adult roles, as well. Thus, thinking about self-concepts from different perspectives made these experiences meaningful and effective for them.

Another important notion is the inclusion of activities that aimed to increase collaboration and active implementation of the concepts learned, which is also an effective practice for any learning environment. Nur took part in a role-play not only to practice what she learned throughout the semester, but also learn more about her own capabilities. After actively engaging in a discussion activity, Nilay realized that she could interact with other people in her second language. Neva improved her perception about teacher evaluation and school system with the help of interactive activities in the training session. Therefore, they co-constructed their knowledge about the topics by interacting with other people.

All in all, being in different learning settings, they were involved in experiences that can be examined through different learning theories. These narratives can be examined from different perspectives with different adult learning theories. However, no matter which lens we use to examine the cases, it is highly apparent that teaching adult learners requires adult educators to be careful about and attentive to their learners' needs. By taking into account social aspects of learning and teaching environment, situatedness of learning, and holistic approach to learning (Merriam, 2017), educators of adult learners pay attention to designing learning environment and implementing teaching strategies. Being open to learn from their adult learners, they should pay attention to students' self-concepts and previous experiences. Moreover, they should encourage learners to reflect on their learning experiences, and use these experiences to form new strategies to move forward, tackle problems, and enhance their view of themselves.

## REFERENCES

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.
- Merriam, S.B., & Bierma, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Merriam, S. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Author's note: Some parts of this paper was submitted to Rutgers GSE for the purpose of fulfilling graduate course requirements.

# Lise Öğrencilerinde Yaşam Doyumu Akademik Öz-Yeterlilik ve Ebeveyn

## Kabul Reddi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Merve BOSTAN<sup>1</sup> ve Mehmet Zeki ILGAR<sup>2</sup>

### Giriş

Birey için yaşamının her gelişim dönemi önemlidir. Ancak ergenlik döneminin yaşam dönemleri arasında üzerinde en çok araştırma ve yayın yapılan dönem olması bu dönemin özel önemini göstermektedir. Önemli değişimlerin yaşandığı bir geçiş dönemi olmasının yanında çocukluktan yetişkinliğe geçişte yaşanan uyumsuzlukların aşılması, ilişkilerin yeniden düzenlenmesi ve kimliğin oluşması gibi süreçler ergenlik döneminin önemini artırmaktadır.

Gençlik dönemi adıyla da ifade edilen bu dönemde ergen bireyde duygusal, cinsel, biyolojik vb birçok değişim gerçekleşmektedir. Ergenlik dönemi kendi içinde kronolojik olarak süren normal bir gelişim dönemidir (Özbay ve Öztürk, 1992). Ergenlik döneminin amacı ebeveynlere olan bağımlılıktan kurtularak karşı cinsten bireylerle iyi ilişkiler geliştirebilmeyi öğrenmeye yöneliktir. Bu dönemde karşı cinse ilginin artmasının yanı sıra meslek seçimi hakkında tasarılar yapmak, evlenme isteği, toplumsallaşmaya çabalamak grup etkinliklerinde bulunmak görülmektedir (Geçtan,1995).

Ergen sözcüğü Batı literatüründeki "adolescent" karşılığı olarak kullanılmıştır. Latince de büyüme, olgunlaşma anlamında kullanılan "adolescere" fiilinin kökünden gelmekte olan bu sözcük, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir (Yavuzer, 1993). Ergenlik döneminde bireyler cinsel sorunları rahat atlatabilmek için ebeveynlerin ve okulun desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Ergenlik dönemindeki bireylerin bu dönemi tanımlarına yardımcı olacak doğru ve yeterli bilgileri ebeveynlerinden öğrenmeleri gereklidir. Yanlış ve yetersiz öğrenilen bilgiler ergen bireyin psikolojik ve toplumsal problemlerle karşılaşmalarına zemin hazırlamaktadır (Apaydın, 2018).

Ergenlik Dönemi benzer özelliklere sahip toplumlarda bile farklılıklar gösterebilmektedir. Uzmanlar ergenlik döneminin genellikle kızlarda 10-11,erkeklerde 12-13 yaşlarında başladığı ve 19-21 yaş civarı sonlandığı görüşündelerdir (Siyez, 2010). Ergen bireyler zaman içerisinde gelişen kimlik olgularıyla çevresindeki bireylerle iletişim kurup yeni arkadaşlar edinirler. Akademik başarılarını arttırarak, sanat ve sporla uğraşarak ilerleme kat etmeye çalışan ergen bireyler sosyal olgunlaşma ve gelişimlerini devam ettirirler (Çağdaş ve Seçer,2002).Ergenlik dönemindeki bireylerin gelişimlerinde genetik özelliklerin ve buldukları çevrenin etkisi olabilmektedir. Ergenlik dönemindeki değişimler iki gruba ayrılabilir. Birinci gruptaki fiziksel değişimler üremeye yönelik meydana gelen biyolojik gelişimlerdir. İkinci gruptaki değişimler ise ergen bireyin tüm vücudu ve ölçülerinde meydana gelen değişimlerdir. Kız çocuklarındaki fiziksel gelişim ergenlik döneminde erkeklerden daha erken yaşlarda gelişmeye başlamasından dolayı ergenlik dönemi kız çocuklarında uzun sürmektedir. Ergen bireyin içinde bulunduğu coğrafi konum ve çevresel iklim koşulları bireyin ergenliğe giriş ve süresinde etkin rol oynamaktadır.Örneğin sıcak iklimin görüldüğü ekvator çevresinde yaşayan bireylerin,soğuk ve orta iklimde yaşayan bireylere göre daha erken yaşta ergenlik dönemine girdikleri görülmektedir (Çuhadaroğlu, vd.,2004). Ergenlik dönemindeki bireylerin bu dönemleri başarılı bir biçimde atlattığında ebeveynler ve akranları arasındaki ilişkilerin olumlu olması önem taşımaktadır (Bayraktar, 2007).

### Yaşam Doyumu

Günümüz yaşantısında bireyler yaşam içerisinde birçok zorlukla karşılaşmakta ve mücadele etmektedir. Yaşam içerisindeki problemler bir yandan bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan enerjiyi ortaya çıkarırken bir yandan da bireyin enerjisini yok edecek düzeyde kişiyi çaresiz, savunmasız bırakabilmektedir. Yaşanan bu olumsuz durumlar bireyin psikolojik dengesini bozabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005).Yaşam doyumu kişinin kendi belirlediği kriterlere göre tüm yaşamını olumlu değerlendirmesi olarak tanımlanır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).Birey hayatını bir bütün olarak değerlendirir. Sahip olduğu hayat şartlarına ve beklentilerine bağlı olumlu değerlendirmeler yapar. Yaşam doyumu yalnızca

<sup>1</sup>Biruni Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, mervebostan5@gmail.com

<sup>2</sup>Biruni Üniversitesi Dr.Öğretim Üyesi, zilgar@biruni.edu.tr

doyum almak demek değil, doyurucu düşüncelere de sahip olmayı belirtir. Birey mevcut yaşam standartlarından, yaşamdaki pozisyonundan ne kadar memnun ve mutluydu o kadar da doyum sağlamış olur. Ergenlik döneminde özellikle yaşam doyumunun önemli bir değişken olduğuna inanılır ( Leung ve Leung, 1992).

Ergenlik dönemi bireyin kimliğini sorguladığı, değişen fiziksel yapısına uyum göstermeye çabaladığı bir dönemdir. Bu dönemde bireyin mevcut yaşantısından memnun olmaması sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Ergenlerde olumsuz yaşam doyumunu, gelişigüzel cinsellik, uyuşturucu ve alkol kullanımı ergen bireyin düşük yaşam doyumunu yaşamasına neden olabilmektedir (Mcknight, Huebrer ve Suldo, 2002). İnsanların mutlu bir çocukluk geçirebilmeleri ebeveynler başta olmak üzere eğitimcilerin, ruh sağlığı uzmanlarının ve toplumun istediği bir durumdur. Çocukların ve ergen bireylerin yaşamlarından mutluluk duyabilmeleri duygusal ve sosyal gelişim özelliklerine olumlu yansiyarak yaşamlarını kolaylaştırabilecekleri pozitif güce sahip olabilmeleri bakımından önem taşımaktadır (Çivitçi, 2009).

Öğrencilik yaşamında lise yıllarını da kapsayan bu dönemde alınan eğitimin etkili olabilmesinin birçok faktörün yanında bireyin yaşam doyumunu, akademik öz-yeterlilik inancı ve ebeveynleri tarafından algılanma inancına bağlı olduğu düşünülmektedir.

### **Akademik Öz-yeterlilik**

Öz-yeterlilik kavramını sosyal bilişsel kuramcılar bir işi gerçekleştirebilmek için duyulan güven olarak tanımlarken, akademik öz-yeterliliği akademik işi başarılı olarak yapabilmek için kişinin duyduğu inanç olarak belirtmektedirler (Gore, 2006). Öz-yeterlilik verilmiş olan bir görevi tamamlama konusunda bireyin beceri ve başarılarını ortaya koymaya yönelik yetenek ve becerilerine dayalı inançlarıdır (Totan, İkiz ve Karaca, 2010). Öz-yeterlilik inancı bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için göstermiş oldukları çabaları, çabalarken ortaya çıkan olumsuz durumlara ne kadar baş edebilecekleri ve başarısızlıklar karşısında verecekleri dönütleri etkilemektedir (Yılmaz ve Bökoğlu, 2008). Öz-yeterliliği düşük olan öğrenciler ise zorlanacaklarını düşündükleri işi almaktan kaçınırlar, kendilerine zor gelen görevleri almak istemeyerek bahane üretirler. Zor olduğunu düşündükleri işleri bitirmede yeteneklerinden şüphe duyarak kullanmak istemezler ve işi yarım bırakabilirler (Eisenberger, D'Antonio ve Bertandro, 2005).

Akademik öz-yeterliliği yüksek olan üniversite öğrencilerinde yürütülmüş olan bir çalışmada akademik öz-yeterlilik inancının sınav performansına anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür (Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997). Bouffard-Bouchard, Parent ve Parivee (1991) Öz-yeterlilik inancı yüksek olan lise öğrencilerin, problem çözerken öz-yeterlilik inancı düşük olan lise öğrencilerine göre daha ısrarcı davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Ekinci (2011)'nin araştırmasında akademik öz-yeterlilik düzeyleri incelenen öğrencilerde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bacchini ve Magliulo'nun (2003) araştırmasında kızların akademik öz-yeterlilik düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Telef (2011) çalışmasında ergen bireylerde akademik-öz yeterliliğin ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Koçer (2014) araştırmasında 12 yaşındaki ergen bireylerin 13 yaşındaki ergen bireylere göre akademik öz yeterliliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yardımcı ve Başbakkal (2011) in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının değerlendirilmesinde sınıf, ekonomik durum, aile tipi, öğrenci başarı durumu, cinsiyet ve sağlık durumu etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. 623 ilkökul öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda öğrencinin içinde bulunduğu sınıfın, okuldaki başarısının, ailesinin ekonomik durumunun ve sağlık durumunun akademik başarı öz-yeterliliğini etkilediği bulunmuştur.

### **Ebeveyn Kabul Red Kuramı**

Çocukluk döneminde algılanmış olan ebeveyn kabul ve reddinin sebeplerini ve çocukların, yetişkin bireylerin duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerinin olası sonuçlarını anlamaya ve yordamaya çalışan sosyalizasyon kuramıdır. Ebeveyn kabul-red kuramında Rohner evrensel bir bakış açısı geliştirerek bireylerin davranışlarını farklı kültürlerde genellenebilen ilkelerle anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu kuram tüm dünyadaki insanların ebeveynlerinden veya onlara küçükken bakmış olan bireyler tarafından sıcaklık hissetmeye ihtiyaçları olduğunu benimser (Rohner, 1975). Ebeveyn kabul-red kuramı ebeveynlerin sıcaklık boyutu olan ebeveyn ve çocuk etkileşimine odaklanır. Kuramda Anne-baba ve çocuk etkileşimindeki duygusal bağın ve anne babanın çocuğuna olan duygularını nasıl yansıttıkları üzerinde durulur. Anne-baba ve çocuk ilişkisinde sıcaklık boyutu bir ucu kabul, bir ucu red olan bir uzantıdır. Rohner bireylerin çocukluk dönemlerinde anne babalarıyla olan ilişkilerinin bu uzantının iki ucu arasındaki bir noktada olduğunu belirtir. Sıcaklık boyutu çocuk ve ona bakan bireyler arasındaki etkileşime hemde çocuğun zihnindeki anlamlandırmalarına işaret eder (Rohner, 1986). Ebeveyn kabul-red kuramı anne-baba ve çocuk ilişkisine ilgi duyan psikologların katkıları sonucu doğmuştur. Son dönemlerde anne-baba, çocuk etkileşimi, ebeveyn kabulü konuların Amerikan psikologları tarafından artan ilgiyle incelenmektedir. İlk kez psikanalitik kuramda incelenen konu sonraki süreçlerde sosyal psikologlarında ilgisini çekmiştir. Rohner antropoloji ve psikoloji eğitimi almıştır. Ebeveyn kabul reddi ile ilgili ilk çalışmasını Rohner 1960'da yüksek lisans tezini anne-baba kabulünün kültürlerarası farklılıklarını karşılaştırmasıyla oluşturmuştur. 1975 yılında Rohner kuramını tamamlayarak 1986 da geliştirmiştir. Rohner'den sonra birçok araştırmacı da konu üzerinde birçok

çalışma ortaya koymuştur (Rohner, 1994 ,1986). Erkman (1821 (2004 tane öğrencinin katılım sağladığı 18-10 yaş aralığındaki bireylerde psikolojik uyum ile ebeveyn kabul reddi ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlarında ise ebeveyn kabulü ile psikolojik uyumun, ebeveyn reddi ile zayıf sosyal uyum arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailedeki erkek çocuklarının algıladıkları ebeveyn reddinin diğer çocuklardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Gençtoprak ((2010 319 erkek öğrenci ile 316 kız öğrencinin katıldığı çocukların anne babaları ile olan ilişkilerindeki ebeveyn kabul red algılarını akademik başarı ve psikolojik uyum etkisini araştırmıştır. İnceleme sonuçlarında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre algıladıkları anne baba red algılarının daha yüksek olduğu, ailedeki çocuk sayısı fazlaştıkça algılanan anne red düzeyinin fazlaştığı ve ebeveyn kabulü ile okul başarısı arasında olumlu yönlü ilişki bulunmuştur. Kavak (2013) psikolojik uyum ve ebeveyn kabulünün ilişkisini incelemişlerdir. Örneklem olarak lisans öğrencileri bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda anne kabul reddi ve alt boyutlarından kayıtsızlık, düşmanlık, sıcaklığın erkek bireylerde kadın bireylere oranla annelerini red düzeylerini daha fazla olarak algıladıkları bulunmuştur. İncelemede algılanan baba kabul reddin alt boyutlarının hepsinde erkek bireylerin kadınlara oranla babalarını daha fazla reddedici algıladıkları bulunmuştur. İslam (2016) araştırmasında örneklemi 19-27 yaş aralığında olan 200 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İncelemenin sonuçlarında ebeveyn kabul red düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Kadın bireylerin babalarından algılamış oldukları red düzeylerinin ve düşmanlık düzeylerinin erkek bireylere göre daha düşük bulunmuştur. Karaboğa (2018), örneklemi lise öğrencilerinden disiplin kurulunda şiddet sebebiyle ceza alan 43 birey ve almayan 102 birey oluşturmuştur. İncelemenin sonuçlarında anne-baba reddi ölçeği anne formunda kaygılı bağlanma ve sıcaklık/şefkat arasında ters yönde ve zayıf ilişki bulunurken kaygılı bağlanma ve düşmanlık/saldırganlık arasında doğrudan ve aynı yönlü ilişki bulunmuştur. Şiddet sebebiyle ceza almış olan ve hiç ceza almamış olan öğrencilerin ebeveyn reddi baba ölçeğinin kaygılı bağlanma ve kayıtsızlık/ihmal arasında aynı yönlü anlamlı fakat çok zayıf ilişki bulunmuştur.

### **Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

Akademik öz-yeterlilik ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, orta öğretimdeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar oldukça azdır (Cetin, 2009). Çalışmaların hiç birinde akademik öz-yeterlilik, yaşam doyumu ve ebeveyn kabul-reddi konusu birlikte incelenmemiştir. Bu çalışma ile lise öğrencilerinde akademik öz-yeterlilik, yaşam doyumu ve ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişki test edilmiş olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı "Lise öğrencilerinde Yaşam Doyumu, Akademik Öz-yeterlilik ve Ebeveyn Kabul Reddinin ilişkisini incelemektir. Bu kapsamda araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır:

- 1-Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlilik algıları ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2-Lise öğrencilerinin ebeveyn kabul red algıları ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3-Lise öğrencilerinin ebeveyn kabul red algıları ile akademik öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama iki değişken veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkileri, değişimleri, farklılaşmaları ve dereceleri belirleyebilmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu uygun Örnekleme Yöntemiyle seçilmiş olan Bursa il merkezinde bulunan iki okuldaki araştırmaya gönüllü katılan 360 öğrenci oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Çalışmada veri toplamak amacıyla, Yaşam Doyumu Ölçeği, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Anne Kabul Red Ölçeği, Baba Kabul Red Ölçeği ve demografik bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu Kullanılmıştır.

### **Yaşam Doyumu Ölçeği**

Yaşam doyumu ölçeği ilk olarak Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından yaşam doyumunu genel olarak ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği 5 adet yargıdan oluşmaktadır.7'li (1; Kesinlikle katılmıyorum,7; Kesinlikle katılıyorum) Likert tarzında ve alınan puanlar 5 ile 35 arasında değişebilir. 20, nötr nokta olarak kabul edilir. 5 – 9 arasındaki puan alan bireyin hayatından hiç memnun olmadığını, 15 – 19 arasındaki puanlar, yanıtlayan bireyin hayatından aşağı yukarı memnun olmadığını, 21 – 25 arasındaki puanlar, yanıtlayan bireyin hayatından aşağı yukarı memnun olduğunu, 31 – 35 arasındaki puanlar, ise yanıtlayan bireyin hayatından oldukça memnun olduğunu gösterir (Pavot ve Diener, 2008).

Ölçeğin Türkçe uyarlamasını Köker (1991) yapmıştır. Yüzeysel geçerlik tekniğiyle geçerlik çalışması yapmış ve ölçeğin Türkçeye çevrilmesi için, beş uzmanın ortak olarak ifade ettiği cümleleri birleştirerek ölçeğin Türkçe formunu oluşturmuştur. Tekrar eden test tekniğiyle güvenilirliği için çalışmada iki uygulamanın arasında yüksek bir korelasyon gösterdiği (r =.85) ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının bütün yaş grupları için ,81 ile ,86 aralığında

olduğunu bulmuştur Ölçme aracın güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Dağlı ve Baysal'ın yapmış olduğu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında yabancı dil ve dilimiz arasında olumlu ve .05 düzeyinde anlamlı korelasyon saptanmıştır( $r=0.92$ ;  $p=0.00$ ). Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, 200 kişiye uygulanarak, Cronbach Alpha 0.88 ve tekrarlı testin güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur (Dağlı & Baysal, 2016).

### **Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği**

Ergen bireylerin akademik öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla Ekici (2012) tarafından geliştirilmiş olan 33 soru ve 3 alt boyuttan oluşan Akademi Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Anket 5'li Likert tipi bir ankettir. Puanlaması Oldukça Fazla(5 puan), Fazla (4 puan), Kısmen Fazla (3 puan), Az (2 puan) ve Oldukça Az (1 puan) olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ekici (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ait olan Cronbach Alpha değeri 0,86 olarak bulunmuştur.

### **Ebeveyn Kabul Red Ölçeği**

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği algılanmış olan ebeveyn kabul-reddinin belirlenmesi amacıyla Rohner ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin farklı ülkelerde yapılmış olan güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Khaleque ve Rohner, 2001).Ebeveyn kabul red ölçeğinin aslı 60 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Ebeveyn kabul red ölçeğinin ölçek yapısı korunarak oluşturulmuş olan kısa formudur. Ölçek 24 maddeden oluşmakta anne-baba için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Sıcaklık/şefkat (8 madde), düşmanlık/saldırganlık (6 madde), kayıtsızlık/ihmal (6 madde) ve ayrışmamış red (4 madde) olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler "hemen hemen her zaman doğru" (4 puan), "bazen doğru" (3 puan), "nadiren doğru" (2 puan), "hiçbir zaman doğru değil" (1 puan) biçiminde dörtlü Likert tipi ölçek üzerinden puanlanmaktadır. Alt ölçeklerin puanları, içerdikleri maddelerin toplanması ile elde edilmektedir. Buna göre, sıcaklık/şefkat ölçeğinden alınan yüksek puanlar, bireyin ebeveyninden algıladığı sıcaklığın yüksekliğini ifade ederken; diğer alt ölçeklerden elde edilen yüksek puanlar, bireyin ebeveyni ile ilişkisinde algıladığı reddi işaret etmektedir. Ölçeğin toplam puanı, tüm alt ölçek puanlarının toplanması ile belirlenmektedir. Ancak bunun için, öncelikle tüm sıcaklık/şefkat maddelerinin ters kodlanması, ardından diğer alt ölçek puanlarıyla toplanması gerekmektedir. Toplam puanın yüksekliği ise kişinin ebeveynleri ile ilişkisinde algıladığı reddin yüksekliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilen puan ranjı 24 (en yüksek düzeyde kabul) ile 96 (en yüksek düzeyde red) arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinalinin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0.81'in üzerinde tespit edilirken, doğrulayıcı faktör analizi 4-faktörlü yapıyı kanıtlamıştır(Senese ve ark, 2016). Varan (2003) tarafından ölçeğin Türkiye standardizasyonu yapılmıştır. Ölçek hem normal hem de klinik örneklemelerde yapılmış ve Anne Baba formlarına ait iç tutarlılık katsayıları 0.86 ile 0.96 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin faktör analizi bulguları Red ve Kabul olarak adlandırılan iki faktörün açıkladığı toplam varyansın Anne Formu için %75.23, Baba Formu için ise %74.87 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Anket formunda öğrencilere uygulanmış olan Kişisel Bilgi Formu Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu 10 adet sorudan oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada uygulanmış olan ölçekler ve anket için gerekli izinler alınarak uygulama yapılmıştır. Araştırmada uygun örneklem yoluyla belirlenen okullara gidilerek öğrencilere araştırma ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 360 öğrenciyle ölçme araçları ve anket uygulaması yapılmıştır. Anket ve ölçme araçlarının uygulanması bir ders saati sürmüştür. Analizler gönüllü olarak katılan 360 lise öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 24.00 programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Akademik öz yeterlilik, ebeveyn kabul/red ölçek ve alt boyut puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş olup, elde edilen anlamlılık değerlerin tamamı 0.05'ten küçük olmasından dolayı dağılım normallik varsayımını karşılamamıştır. Bundan dolayı iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında ve ikiden fazla ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Parametreler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Spearman's Rho Korelasyon testi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Lise öğrencilerinin akademik yaşam doyumu düzeyleri; öz yeterlilik algıları ve ebeveyn kabul red algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır" sorusunu yanıtlamak üzere tüm alt boyutlardan elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 4.1. Yaşam Doymu Ölçeği, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Ebeveyn Kabul/Red Ölçek ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyonları

		Yaşam Doymu Ölçeği		Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği					Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği-Baba				Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği-Anne			
		Bilişsel Uygulamalar	Teknik Beceriler	Akademik Öz Yeterlilik	Sıcaklık/Şefkat	Düşmanlık/Saldırganlık	Kayıtsızlık/İhmal	Ayrılmamış Red	Kabul/Red	Sıcaklık/Şefkat	Düşmanlık/Saldırganlık	Kayıtsızlık/İhmal	Ayrılmamış Red	Kabul/Red		
N=360																
Yaşam Doymu	Yaşam Doymu	r	1													
Sosyal Statü	Sosyal Statü	r	0.19*	1												
Yaşam Doymu Ölçeği	Bilişsel Uygulamalar	r	0.33*	0.60*	1											
	Teknik Beceriler	r	0.25*	0.51*	0.50*	1										
	Akademik Öz Yeterlilik	r	0.31*	0.81* <sup>M</sup>	0.94*	0.65*	1									
Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği-Baba	Sıcaklık/Şefkat	r	0.39*	0.18*	0.29*	0.20*	0.27*	1								
	Düşmanlık/Saldırganlık	r	-0.22*	-0.09	-0.18*	-0.12**	-0.17*	-0.47*	1							
	Kayıtsızlık/İhmal	r	-0.26*	-0.08	-0.16*	-0.15*	-0.15*	-0.67*	0.42*	1						
	Ayrılmamış Red	r	-0.32*	-0.15*	-0.18*	-0.10	-0.19*	-0.50*	0.56*	0.49*	1					
Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği-Anne	Kabul/Red	r	-0.38*	-0.16*	-0.28*	-0.19*	-0.26*	-0.93*	0.66*	0.79*	0.63*	1				
	Sıcaklık/Şefkat	r	0.36*	0.15*	0.27*	0.22*	0.26*	0.59*	-0.33*	-0.42*	-0.35*	-0.58*	1			
	Düşmanlık/Saldırganlık	r	-0.24*	0.00	-0.17*	-0.07	-0.12**	-0.34*	0.54*	0.35*	0.36*	0.46*	-0.46*	1		
	Kayıtsızlık/İhmal	r	-0.26*	-0.05	-0.11**	-0.17*	-0.12**	-0.39*	0.28*	0.57*	0.35*	0.47*	-0.53*	0.43*	1	
Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği-Anne	Ayrılmamış Red	r	-0.29*	-0.10	-0.16*	-0.10	-0.15*	-0.36*	0.32*	0.34*	0.56*	0.43*	-0.50*	0.53*	0.43*	1
	Kabul/Red	r	-0.37*	-0.11**	-0.25*	-0.20*	-0.23*	-0.58*	0.47*	0.52*	0.45*	0.65*	-0.88*	0.72*	0.71*	0.67*

r: Spearman Korelasyon, \*p<0.01, \*\*p<0.05: İlişki Var

Yaşam doymu puanı ile akademik öz yeterlilik (r=0.31, p<0.01) puanları arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada sosyal statü, bilişsel uygulama, teknik beceri ve akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça yaşam doymu düzeyinin arttığı söylenebilir.

Yaşam doymu puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat (r=0.39, p<0.01) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık (r=-0.22, p<0.01) puanı arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kayıtsızlık/ihmal (r=-0.26, p<0.01), ayrılmamış red (r=-0.32, p<0.01), kabul/red (r=-0.38, p<0.01) puanları arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doymu düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrılmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doymu düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Yaşam doymu puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat (r=0.36, p<0.01) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık (r=-0.24, p<0.01) puanı arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kayıtsızlık/ihmal (r=-0.26, p<0.01), ayrılmamış red (r=-0.29, p<0.01), kabul/red (r=-0.37, p<0.01) puanları arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doymu düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrılmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doymu düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Sosyal statü puanı ile akademik öz yeterlilik alt boyutlarından bilişsel uygulamalar (r=0.60, p<0.01), teknik beceriler (r=0.51, p<0.01) puanları arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu; akademik öz yeterlilik (r=0.81, p<0.01) puanı arasında aynı yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada bilişsel uygulama, teknik beceri ve akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça sosyal statü düzeyinin arttığı söylenebilir.

Sosyal statü puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından düşmanlık/saldırganlık (r=-0.09, p>0.05), kayıtsızlık/ihmal (r=-0.08, p>0.05) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; sıcaklık/şefkat (r=0.18, p<0.01) puanı arasında aynı yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; ayrılmamış red (r=-0.15, p<0.01), kabul/red (r=-0.16, p<0.01) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça sosyal statü düzeyinin arttığı; ayrılmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça sosyal statü düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Sosyal statü puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından düşmanlık/saldırganlık (r=0.00, p>0.05), kayıtsızlık/ihmal (r=-0.05, p>0.05), ayrılmamış red (r=-0.10, p>0.05) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; sıcaklık/şefkat (r=0.15, p<0.01) puanı ara-

sında aynı yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=-0.11$ ,  $p<0.05$ ) puanı arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça sosyal statü düzeyinin arttığı; kabul/red düzeyi arttıkça sosyal statü düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Bilişsel uygulamalar puanı ile akademik öz yeterlilik alt boyutlarından teknik beceriler ( $r=0.50$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu; akademik öz yeterlilik ( $r=0.94$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde çok yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada teknik beceri ve akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça bilişsel uygulama düzeyinin arttığı söylenebilir.

Bilişsel uygulamalar puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=0.29$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.18$ ,  $p<0.01$ ), kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.16$ ,  $p<0.01$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.18$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=-0.28$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça bilişsel uygulama düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça bilişsel uygulama düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Bilişsel uygulamalar puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=0.27$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.17$ ,  $p<0.01$ ), kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.11$ ,  $p<0.05$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.16$ ,  $p<0.01$ ), kabul/red ( $r=-0.25$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça bilişsel uygulama düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça bilişsel uygulama düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Teknik beceriler puanı ile akademik öz yeterlilik ( $r=0.65$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada akademik öz yeterlilik düzeyi arttıkça teknik beceri düzeyinin arttığı söylenebilir.

Teknik beceriler puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından ayrışmamış red ( $r=-0.10$ ,  $p>0.05$ ) puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; sıcaklık/şefkat ( $r=0.20$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.12$ ,  $p<0.05$ ), kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.15$ ,  $p<0.01$ ), kabul/red ( $r=-0.19$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça teknik beceri düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, kabul/red düzeyleri arttıkça teknik beceri düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Teknik beceriler puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.07$ ,  $p>0.05$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.10$ ,  $p>0.05$ ) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; sıcaklık/şefkat ( $r=0.22$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.17$ ,  $p<0.01$ ), kabul/red ( $r=-0.20$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça teknik beceri düzeyinin arttığı; kayıtsızlık/ihmal, kabul/red düzeyi arttıkça teknik beceri düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Akademik öz-yeterlilik puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=0.27$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.17$ ,  $p<0.01$ ), kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.15$ ,  $p<0.01$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.19$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=-0.29$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Akademik öz-yeterlilik puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=0.26$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.12$ ,  $p<0.05$ ), kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.12$ ,  $p<0.05$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.15$ ,  $p<0.01$ ), kabul/red ( $r=-0.23$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlilik düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Baba sıcaklık/şefkat puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.47$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.67$ ,  $p<0.01$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.50$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde orta düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=-0.93$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde çok yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça baba sıcaklık/şefkat düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Baba sıcaklık/şefkat puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=0.59$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu; anne düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.34$ ,  $p<0.01$ ), anne kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.39$ ,  $p<0.01$ ), anne ayrışmamış red ( $r=-0.36$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne kabul/red ( $r=-0.58$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça baba sıcaklık/şefkat düzeyinin arttığı; anne düşmanlık/saldırganlık, anne kayıtsızlık/ihmal, anne ayrışmamış red, anne kabul/red düzeyleri arttıkça baba sıcaklık/şefkat düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Baba düşmanlık/saldırganlık puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.42$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; ayrışmamış red ( $r=0.56$ ,  $p<0.01$ ), kabul/red ( $r=0.66$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde



orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça baba düşmanlık/saldırganlık düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba düşmanlık/saldırganlık puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=-0.33$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne düşmanlık/saldırganlık ( $r=0.54$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu; anne kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.28$ ,  $p<0.01$ ), anne ayrışmamış red ( $r=0.32$ ,  $p<0.01$ ), anne kabul/red ( $r=0.47$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça baba düşmanlık/saldırganlık düzeyinin azaldığı; anne düşmanlık/saldırganlık, anne kayıtsızlık/ihmal, anne ayrışmamış red, anne kabul/red düzeyleri arttıkça baba düşmanlık/saldırganlık düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba kayıtsızlık/ihmal puanı ile baba kabul/red alt boyutlarından ayrışmamış red ( $r=0.49$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=0.79$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça baba kayıtsızlık/ihmal düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba kayıtsızlık/ihmal puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=-0.42$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne düşmanlık/saldırganlık ( $r=0.35$ ,  $p<0.01$ ), anne ayrışmamış red ( $r=0.34$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.57$ ,  $p<0.01$ ), anne kabul/red ( $r=0.52$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça baba kayıtsızlık/ihmal düzeyinin azaldığı; anne düşmanlık/saldırganlık, anne kayıtsızlık/ihmal, anne ayrışmamış red, anne kabul/red düzeyleri arttıkça baba kayıtsızlık/ihmal düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba ayrışmamış red puanı ile baba kabul/red ( $r=0.63$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada baba kabul/red düzeyi arttıkça baba ayrışmamış red düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba ayrışmamış red puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=-0.35$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne düşmanlık/saldırganlık ( $r=0.36$ ,  $p<0.01$ ), anne kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.35$ ,  $p<0.01$ ), anne kabul/red ( $r=0.45$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne ayrışmamış red ( $r=0.56$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça baba ayrışmamış red düzeyinin azaldığı; anne düşmanlık/saldırganlık, anne kayıtsızlık/ihmal, anne ayrışmamış red, anne kabul/red düzeyleri arttıkça baba ayrışmamış red düzeyinin arttığı söylenebilir.

Baba kabul/red puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından sıcaklık/şefkat ( $r=-0.58$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde orta düzeyde ilişki olduğu; anne düşmanlık/saldırganlık ( $r=0.46$ ,  $p<0.01$ ), anne kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.47$ ,  $p<0.01$ ), anne ayrışmamış red ( $r=0.43$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; anne kabul/red ( $r=0.65$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça baba kabul/red düzeyinin azaldığı; anne düşmanlık/saldırganlık, anne kayıtsızlık/ihmal, anne ayrışmamış red, anne kabul/red düzeyleri arttıkça baba kabul/red düzeyinin arttığı söylenebilir.

Anne sıcaklık/şefkat puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından düşmanlık/saldırganlık ( $r=-0.46$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; kayıtsızlık/ihmal ( $r=-0.53$ ,  $p<0.01$ ), ayrışmamış red ( $r=-0.50$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında ters yönde orta düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=-0.88$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında ters yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul red düzeyleri arttıkça anne sıcaklık/şefkat düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Anne düşmanlık/saldırganlık puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından kayıtsızlık/ihmal ( $r=0.43$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; ayrışmamış red ( $r=0.53$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=0.72$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça anne düşmanlık/saldırganlık düzeyinin arttığı söylenebilir.

Anne kayıtsızlık/ihmal puanı ile anne kabul/red alt boyutlarından ayrışmamış red ( $r=0.43$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu; kabul/red ( $r=0.71$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça anne kayıtsızlık/ihmal düzeyinin arttığı söylenebilir. Anne ayrışmamış red puanı ile anne kabul/red ( $r=0.67$ ,  $p<0.01$ ) puanı arasında aynı yönde orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmada anne kabul/red düzeyi arttıkça anne ayrışmamış red düzeyinin arttığı söylenebilir.

## **Tartışma**

Bu çalışmada bireyin akademik öz-yeterlilik düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin de arttığı söylenebilmektedir. Öz-yeterliliğin yaşam doyumu üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğuna ilişkin bulgular bulunmaktadır (Azizli vd., 2015; O'Sullivan, 2011). Akademik olarak bireyin kendisini yeterli hissedebilmesi ergen bireylerde yaşamdan aldıkları mutluluğa etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Anne-baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı söylenebilir. Gilman ve Huebner (2006), araştırmalarında

yaşam doyumunun yüksek olduğu ergenler incelenmiştir. Yaşam doyumuyla ebeveyn ilişkileri, yüksek not ortalaması, benlik saygısı, kişilerarası ilişkiler, okula ve öğretmenlere karşı tutum, umut arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Proctor, Linley ve Maltby (2010) , yaşam doyum düzeyinin yüksek olduğu ergenler üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örnekleminde 410 ergen birey yaşam doyum düzeylerine göre çok yüksek, orta ve çok düşük olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda çok mutlu olan ergenlerin okulla ilgili tüm alanlarda ve kişileriçi, kişilerarası değişkenlerde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca yaşam doyumuyla çevresel görüş, ebeveyn ilişkileri, benlik saygısı, akran ilişkileri, mutluluk ile anlamlı bir biçimde olumlu ilişki göstermekte, depresyonla olumsuz ilişki göstermektedir.

Araştırmada baba kabul red alt boyutları ve yaşam doyumunu ilişkisinde baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı söylenebilmektedir.

Anne kabul red boyutları ve yaşam doyumunu ilişkisinde anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı söylenebilir.

ABD'de 12-14 yaş aralığındaki 451 birey üzerindeki bir araştırmada anne babasıyla sıcak ve samimi ilişkisi olan çocukların arkadaşlarıyla ve kardeşleriyle ilişkilerinin olumlu olduğu ve ebeveynlerince reddedilip dışlanan çocukların sosyal yaşamlarında sorunlar yaşadıkları ve akranlarınca sevilmedikleri tespit edilmiştir (Paley ve ark., 2000). Bireyin aile içerisinde ebeveynlerince sıcaklık ve samimiyet hissedebilmesinin ileriki yaşamında ve bulunduğu sosyal çevresinde bireyi olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri "yaşam doyumunu düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin arttığı" konusundaki bulgudur. Bu tesbit liselerde öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerini artırmaya yönelik rehberlik etkinliklerinin önemini artırmaktadır.

Baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Baba sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlilik düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Anne sıcaklık/şefkat düzeyi arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin arttığı; düşmanlık/saldırganlık, kayıtsızlık/ihmal, ayrışmamış red, kabul/red düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlilik düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

### **5.3.Öneriler**

Yaşam doyumuna etki eden en önemli faktörlerden birisinin anne baba tutumları olduğu görülmektedir. Bu vesileyle ebeveynlerin çocuklarına yönelik sıcak ve şefkatli tutumlarının çocuklarının yaşam doyumunu arttırabileceği yönünde anne babaları bilgilendirici çalışmaların okullarda Rehberlik Servisi aracılığıyla yapılması önerilmektedir.

Anne ve babaların tutum ve davranışlarının sıcak ve şefkatli olmasının çocuklarda akademik öz-yeterlilik düzeyinin artmasına etki ettiği görülmektedir. Okul Rehberlik Servisince anne baba tutumlarının öğrencinin akademik öz-yeterlilik düzeyine olumlu yönde katkı sağlayabileceğine yönelik bilgilendirici çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Akademik öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olması yaşam doyumuna olumlu olarak etki ettiği görülmektedir. Bu sebeple okullarda akademik öz-yeterlilik düzeyi düşük olan öğrencilerin tespit edilmesi ve akademik öz-yeterliliği arttırıcı çalışmaların öğretmenler ve okul yönetimi aracılığıyla planlanarak yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde araştırmada değinilen değişkenler ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

İleride bu konularda yapılacak olan çalışmaların farklı kültürlerde ve örneklemlerde uygulanması araştırmada incelenen konuların netlik kazanmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Apaydın H. (2018). Psikolojiye Giriş, Samsun: Bilim Kent Yayınları, s: 105.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 82, 58-60.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International journal of behavioral development*, 14(2), 153-164.
- Çağdaş A. ve Seçer Z. Ş. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. İstanbul.
- Cetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1),130-141
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., ... & Avcı, A. (2004). Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması. *Türkiye Bilimler Akademisi Raporları*, 1.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1250-1262.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 279-289.
- Eisenberger, J., Conti-D'Antonio, M., & Bertrando, R. (2005). *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Eye On Education.
- Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlilik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat,
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 174-185.
- Erkman, F. (2004). The relationship of self-reported physical punishment to parental acceptance-rejection in Turkish parents. In *33rd Annual Meeting of the Society for Cross-cultural Research*. San Jose, California.
- Geçtan, E. (1995). Psikanaliz Ve Sonrası. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Gençtoprak, S. (2010). Çocukların Anne-Babalarıyla İlişkide Kabul Veya Red Algıları, Psikolojik Uyumları Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın).
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115.
- İslam, E. (2016). Romantik İlişkide Kendilik Değerlendirmesi İle Algılanan Ebeveyn Kabul-Red Düzeyi Arasındaki İlişki Ve Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaboğa, F. (2018). Ebeveyn Reddi Algısı Yüksek Olan Ergenlerin Şiddet Eğilimine Yönelmesinde Bağlanma Biçiminin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 25. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak G. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Ebeveyn Kabulü İle Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İlhan Yalçın).
- Khaleque, A., & Rohner, P. R. (2001). Reliability of the perceived parental control scale: A meta-analysis across ethnic groups. *Center of Parental Acceptance and Rejection, School of Family Studies*.
- Koçer, M. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Akademik Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Zonguldak ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şuheda Özben).
- Köker S. (1991). Normal Ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Bekir Onur).
- Leung, J. P., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and adolescence*, 21(6), 653-665.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687.
- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social indicators research*, 101(1), 155-172.
- Özbay, H ve Öztürk, E. (1992). Gençlik. İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.

- Paley, B., Conger, R. D., & Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage and Family*, 62(3), 761-776.
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social indicators research*, 98(3), 519-532.
- Rohner, R. P. (1975). They love me, they love me not: a worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (1994). Patterns of parenting: The warmth dimension in worldwide perspective. *Psychology and culture*, 113-120.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": universal correlates of perceived rejection. *American psychologist*, 59(8), 830-840.
- Senese, V. P., Bacchini, D., Miranda, M. C., Aurino, C., Somma, F., Amato, G., & Rohner, R. P. (2016). The adult parental acceptance-rejection questionnaire: a cross-cultural comparison of Italian and American short forms. *Parenting*, 16(4), 219-236.
- Siyez, D. (2010). *Ergenlerde Problem Davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Totan, T., İkiz, E., & Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.
- Varan, A. (2003). EKAR kuramı değerlendirme araçlarının Türkiye güvenirlik ve geçerlik çalışması, Ege Üniversitesi, Psikiyatri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Çalışma).
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 19-33.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. 9. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

# Ideal L2 Self and Willingness to Communicate in the Turkish EFL context

Cennet Yıldız

1Assist. Prof. Dr., cennet.altiner@usak.edu.tr

## Introduction

Recently, communicative aspect of language learning and teaching gained importance in order to meet the changing needs of the 21st century. So, different factors which influence the communicative ability of language learners have caught the attention of the researchers in second language learning area. The construct of “willingness to communicate” is one of these individual variables which affects the communicative ability of learners and various aspects of it are widely investigated in different language learning contexts.

A heuristic model of willingness to communicate was introduced by MacIntyre et al. (1998) in second language learning area based on the idea that WTC should be conceived as a situational variable instead of a trait-like variable. A pyramid figure which has twelve constructs was developed to illustrate the probable determinants of willingness to communicate in L2. This figure is based on the fact that one’s decision to communicate in L2 is affected by both situational influences and enduring elements (MacIntyre, Clement, Dörnyei, & Noels, 1998). Pyramid model was chosen deliberately to show the immediate effect of some factors and relatively remote influence of others. The heuristic model developed by MacIntyre et al. (1998) is important because it is the first attempt to define WTC in the L2 in a comprehensive way by integrating linguistic, communicative, and social psychological variables (MacIntyre, Clement, Dörnyei, & Noels, 1998).

Since the proposal of this model, many researchers have conducted several studies to test the validity of willingness to communicate in different learning contexts all around the world (MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre, Baker, Clement, & Conrod, 2001; Hashimoto, 2002; MacIntyre, Baker, Clement, & Donovan, 2002; Yashima, 2002; Baker, Clement, Baker, & MacIntyre, 2003). In many of these studies, it was found that WTC in a second language is mainly influenced by two variables; learners’ perceived communication competence and communication anxiety (MacIntyre & Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002; Clement, Baker, & MacIntyre, 2003). In line with these findings, researchers (Yashima, 2002; Clement, Baker, & MacIntyre, 2003) introduced the construct of linguistic self-confidence to define the relationship between perceived communication competence and communication anxiety.

In addition to linguistic self-confidence, motivation was also found as a significant individual variable which directly or indirectly influences learners’ willingness to communicate (MacIntyre, Charos, 1996; Baker & MacIntyre, 2000; Hashimoto, 2002; MacIntyre, Clement, & Conrod, 2001; Yashima, 2002). In order to evaluate learners’ motivation, many of these studies adopted Gardner’s (1985) socio-educational model which consists of integrativeness, attitudes toward the learning situation, and motivation. However, some of the researchers questioned the validity of integrative motivation considering that the role of integrative motivation has lost its importance in an EFL context (Warden & Lin, 2000; Chen, Warden, & Chang, 2005).

L2 Motivational Self System caught the attention of many researchers in the field of SLA research since Dörnyei (2005) suggested the system. It may be due to the fact that this model integrates previous models into one language-specific motivation based on the psychological theory of regulatory focus and the fact that humans make autonomous behavioral decisions with regard to an ideal self (Ortega, 2009). Dörnyei (2009, 2005) applied self theories to second language learning through L2 motivational self system which consists of the ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 learning experience within the scope of some psychological theories; Higgins’s (1987) discrepancy theory and Markus & Nurius’ (1986) theory of possible selves. Within the framework of these ideas, Dörnyei constituted L2 motivational framework with three underlying constructs: the ideal L2 self, the ought-to L2 self and the L2 learning experience (Dörnyei, 2009, 2005).

(1) *The ideal L2 Self* refers to the L2-specific desired image of one’s future self: If the person we would like to become speaks an L2, *the ideal L2 Self* is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. It is related to *internalised instrumental motives*.

(2) *The Ought-to L2 Self* concerns L2-specific attributes that one believes one *ought to possess* (i.e., various duties, obligations, or responsibilities) in order to *avoid* possible negative outcomes. It is related to less internalised, *more extrinsic instrumental motives*.

(3) L2 Learning Experience, which concerns situation-specific motives related to the immediate learning environment and



experience. It is related to *situated, executive motives* (Dörnyei, 2005, p. 105).

Therefore, the L2 Motivational Self System consists of “three primary sources of motivation to learn an L2: (a) the learners’ internal desire to become an effective L2 user, (b) social pressures coming from the learner’s environment to master the L2, and (c) the actual experience of being engaged in the L2 learning process” (Dörnyei & Chan, 2013, p. 439).

L2 Motivational Self System caught the attention of many researchers in the field of SLA research since Dörnyei (2005) suggested the system. It may be due to the fact that this model integrates previous models into one language-specific motivation based on the psychological theory of regulatory focus and the fact that humans make autonomous behavioral decisions with regard to an ideal self (Ortega, 2009).

Hence, the internal structure of the L2 motivational self system and its role in L2 learning has been investigated in a number of studies in different countries. For instance, Csizer and Kormos (2009) investigated the role of the three underlying concepts of the system with both high school and university students studying English in Hungary. It was found that academic level significantly affects to what extent a motivator affects L2 learning behaviour. The results showed that L2 learning experience significantly affects ideal L2 self, and ought-to L2 self significantly influences ideal L2 self in the group of high school students but the same situation was not observed in the group of university students. It was found that ideal L2 self strongly influences motivated L2 learning behaviours of university students (Csizer & Kormos, 2009).

In Saudi Arabia, the relationships among learners’ visual learning style, imagination, ideal L2 self and motivated L2 learning behaviour were investigated by Al-Shehri (2009). They concluded that students’ visual learning styles affect their ideal selves to great extent, which in turn helps them to become more motivated to learn a second language.

In the Korean context, Kim (2010) expanded the Al-Shehri’s study and searched the relationships among learning style preferences, ideal L2 self, ought-to L2 self, and L2 learning behaviour. It was found that learning style preferences greatly affect the ideal L2 self, which eventually influences L2 learning behaviour. In Pakistani context, Shahbaz and Liu (2012) examined different dimensions of the L2 motivational self system. Their study showed that different factors such as language learning experience, international orientation, ideal L2 self and instrumentality have a great influence on L2 learners’ motivation. They also claimed that focusing on self-related factors can highly motivate learners during long process of language learning.

In addition to these studies, recent L2 studies investigated Dörnyei’s L2 Motivational Self System in relation to other affective variables. Papi (2010) investigated Iranian learners’ L2 anxiety within the framework of L2 Motivational Self System. He investigated the relationships among the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and the L2 learning experience, English anxiety and intended effort to learn English with a group of 1011 Iranian high school students. The results of the structural equation modeling indicated that the L2 learning experience and the ideal L2 self declined learners’ anxiety, whereas the ought-to L2 self highly increased learners’ anxiety.

In the Japanese context, Ueki and Takeuchi (2012) conducted a study with a group of 151 EFL learners and suggested an extended version of Dörnyei’s L2 Motivational Self System which consists of L2 anxiety, self-efficacy and learners’ future self-guides. They found that Japanese learners had positive perceptions of their ideal L2 selves based on their level of motivation, L2 anxiety and self-efficacy.

They also concluded that supporting learners’ perceptions about their ideal L2 selves assists them to have a more vivid ideal L2 self images, which in turn leads to more motivated L2 learning behaviour. In 2013, Ueki and Takeuchi conducted another study to elaborate on their findings of the previous study with a different groups of learners from the same environment. 302 Japanese university students in two groups, whose learning environments were favourable or less favourable for them to imagine a clear L2 self, participated in the study. The results of the SEM analysis for the context which provides a favourable context for the formation of a clear L2 self indicated that the ideal L2 self, self-efficacy, and L2 learning attitude were the main predictors of the motivated learning behaviour.

Based on the findings of these previous studies, it is assumed that the learners’ ideas about their future language development and usage can affect their willingness to communicate. Therefore, this study aims to understand the relationship between them.

To this end, the following research questions were specified as in the following:

1-What are the Turkish university students' perceptions of their ideal L2 self and willingness to communicate in L2 class?

2- Is there any significant relationship between EFL students' ideal L2 self and willingness to communicate in L2 class?

### **Setting**

The study was conducted at School of Foreign Languages at Hacettepe University at the end of the Fall Semester of the 2016-2017 Academic Year. Hacettepe University provides English preparatory program which is both compulsory and voluntary and this program lasts for one year. This one-year preparatory program helps students whose level of English is below proficiency level to gain basic language skills and to become individuals who can follow academic and scientific developments. To achieve this goal, a two-semester program is organized to foster students' listening, speaking, reading and writing abilities.

### **Participants**

Quantitative data of the study were collected from 746 preparatory school students at Hacettepe University. Due to the incomplete data, quantitative data from 711 students were taken into consideration in the study. Most of these students were recent graduates of high schools and they started Hacettepe University based on their exam scores they acquired from nationwide university selection and placement test (YGS) which was administered by Higher Education Council Students Selection and Placement Centre (ÖSYM). These students began taking English classes in fourth grade in elementary school.

The majority of the 711 survey participants were Turkish citizens (99%), while only four of them had other nationalities. The age of 614 participants ranged from 17 to 19, while 83 of them were between ages 20-22 which indicates a young group of learners. Majority of the participants were female (60%) while males consist of less than half of the participants (39%).

English proficiency levels of the participants varied from elementary (ELE) to advanced (ADV). Slightly more than half of the students (56%) were at pre-intermediate and elementary levels, while 43% of the students were at advanced and intermediate levels. Considering these percentages, it can be stated that levels of the participants were fairly distributed. In order to understand the willingness to communicate of students studying at School of Foreign Languages at Hacettepe University, including students from different levels is very significant because this fair distribution will present a more realistic picture of the situation.

For the selection of participants, cluster random sampling was utilized. In cluster random sampling, researcher selects groups (clusters) that occur naturally in the population rather than a single unit (Teddlie & Yu, 2007; Johnson & Christensen, 2004). Hence, the intact classes in this study were randomly selected and the questionnaire was administered to all students in these classes.

### **Instruments**

Two scales were adopted for his study. Both translation and back translation methods were conducted to prevent any semantic loss during the translation of surveys (Brislin, 1980).

1. *Willingness to Communicate*: Ten items (Cronbach's alpha= .94) adapted from Peng and Woodrow (2010) served to assess Turkish preparatory students' willingness to communicate in English. Peng & Woodrow's (2010) study indicated a two-factor solution for WTC: WTC in meaning-focused activities (e.g., giving a speech in the classroom) consists of six items and WTC in form-focused activities (e.g., asking the meaning of a word) consists of four items. The students chose their ratings on a 6-point scale from 1 (definitely not willing) to 6 (definitely willing).

7. *Ideal L2 Self*: Ten item ideal L2 self scale adopted from Dörnyei & Taguchi (2010) was used to evaluate students' desired L2 self. The internal consistency of the scale is .90, which is highly reliable. Ratings were recorded on a 6-point scale.

### **Data Analysis**

As a first step, descriptive analysis (e.g. maximum and minimum scores, mean, and standard deviations) was carried out through Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Pearson correlation coefficients were calculated after the preliminary statistical analyses (e.g. control of normality and linearity).

### **Results**

#### **Findings about the First Research Question**

For the first research question, the levels of willingness to communicate and ideal L2 self among preparatory school EFL learners were investigated on a 6-point scale.

It was found that the participants in this study were moderately willing to communicate in English in a classroom setting.

This finding is in line with the findings of Bektaş's (2005) and Şener's (2014) study which also showed that Turkish EFL students were moderately willing to communicate in English.

Overall, the results of the WTC scale indicated that participants reported higher level of willingness to communicate in controlled situations such as pronunciation, vocabulary learning compared to less-controlled situations such as giving a speech, doing a role-play.

Findings also revealed that participants were less willing to communicate in activities which are performed in front of the class and require more complicated language use such as giving a speech without notes.

*Table 1 Willingness to Communicate*

<i>Items</i>	<i>Total Mean</i>	<i>SD</i>
1- I am willing to do a role-play standing in front of the class in English (e.g., ordering food in a restaurant).	2.95	1.46
2- I am willing to give a short self-introduction without notes in English to the class.	3.58	1.46
3- I am willing to give a short speech in English to the class about my hometown with notes.	3.44	1.45
4- I am willing to translate a spoken utterance from Turkish into English in my group.	3.64	1.47
5- I am willing to ask the teacher in English to repeat what he/she just said in English because I didn't understand.	3.97	1.47
6- I am willing to do a role-play in English at my desk, with my peer (e.g., ordering food in a restaurant).	3.47	1.55
7- I am willing to ask my peer sitting next to me in English the meaning of an English word.	4.25	1.52
8- I am willing to ask my group mates in English the meaning of word I do not know.	3.93	1.52
9- I am willing to ask my group mates in English how to pronounce a word in English.	3.96	1.52
10- I am willing to ask my peer sitting next to me in English how to say an English phrase to express the thoughts in my mind.	3.92	1.48
<b>Total WTC Score</b>	<b>3.71</b>	<b>1.49</b>

Table 2 presents the descriptive statistics of the participants self-reported perceptions of the ideal L2 self. Considering that this was a 6-point scale which consists of 10 items, the mean score for the ideal L2 self (4.75) was highly above the midpoint value of the maximum score. This indicates that the participants had positive perceptions of their ideal L2 self-images.

Dörnyei (2009, p. 105) define the ideal L2 self as the L2-specific facet of one's ideal self. If a learner wants to become a person who speaks an L2, the ideal L2 self will a strong motivator to learn the L2 because s/he would like to decline the discrepancy between our actual and ideal selves.

In this case, a large proportion of the participants (90.2%) indicated that the things they want to do in the future require them to use English. Also, most of them (90.1%) indicated that they can imagine themselves as somebody who is able to speak English and imagine a situation where they speak English with foreigners. In situations where they are expected to imagine themselves living abroad, 82% of the participants reported that they can imagine themselves having a discussion in English and 86% of them indicated that they could imagine themselves using English effectively for communicating with the locals.

With regard to their future career, 77% of the participants reported that they could imagine themselves using English and 85% of the participants indicated that they could imagine themselves writing English emails or letters fluently. For the academic purposes, most of them (81%) also stated that they could imagine themselves studying in a university where all courses are taught in English. However, when they were asked to imagine themselves speaking English as if they were native speakers of English, 70% of the participants agreed. Compared to other scale items, the percentage of the participants agreed with it was a little bit lower. Thus, we can conclude that although participants had positive perceptions of their ideal L2 self-images in different situations such as their jobs, living abroad, academic purposes, they had hesitations about speaking English as if they were native speakers to some extent.



*Table 2 Ideal L2 Self*

<i>Items</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
1- I can imagine myself living abroad and having a discussion in English.	4.61	1.26
2- I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in English.	4.67	1.35
3- Whenever I think of my future career, I imagine myself using English.	4.53	1.44
4- I can imagine a situation where I am speaking English with foreigners.	4.98	1.06
5- I can imagine myself speaking English with international friends or colleagues.	4.89	1.12
6- I can imagine myself living abroad and using English effectively for communicating with the locals.	4.80	1.18
7- I can imagine myself speaking English as if I were a native speaker of English.	4.19	1.42
8- I imagine myself as someone who is able to speak English.	4.93	1.09
9- I can imagine myself writing English e-mails/letters fluently.	4.71	1.23
10- The things I want to do in the future require me to use English.	5.21	1.16
Total	4.75	1.23

***Findings about the Second Research Question***

The nature of the relationship between L2WTC and ideal L2 self

Pearson correlation coefficients were calculated after the preliminary statistical analyses (e.g. control of normality and linearity) and it was found that both of the variables were correlated positively with each other at a statistically significant level.

It was found, as indicated in Table 1, that there was also a medium size correlation between L2WTC and ideal L2 self ( $r(711) = .388, p < .01$ ). This correlation also implies that ideal L2 self of language learners in the process of language learning would have a positive effect on their willingness to communicate in L2.

*Table 3 Relationship between L2WTC and Ideal L2 Self*

	1	2	3	4
L2WTC	1			
Ideal L2 Self	.388**	1		

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Discussion and Conclusion**

In this study, the relationship between ideal L2 self and willingness to communicate in L2 classroom was investigated. A positive and highly significant relationship was found between these two constructs. Many previous studies also supported this finding (Oz, 2016; Peng, 2016). In China, Peng (2015) investigated the interrelationships between L2 motivational self system, international posture, L2 anxiety, and WTC and found that ideal L2 self significantly declined L2 anxiety of learners. Oz et al. (2015) were the first to investigate the relationship between the ideal L2 self, WTC and other individual variables in the Turkish context and a significant direct path was found from ideal L2 self to communication confidence, but no direct path was found between ideal L2 self and WTC. It was claimed that learners’ positive perceptions of their ideal L2 selves might decline their communication anxiety, which in turn causes a successful communication. Ideal L2 self has a significant influence on learners’ communication confidence by decreasing their communication confidence to great extent. It was found that ideal L2 self can have a great effect on the students’ willingness to communicate in English. These findings have theoretical and pedagogical implications for language teachers.

Based on the analysis, it was observed that ideal L2 self significantly affects their WTC in English. So, it is suggested that

language teachers could help their learners to have positive ideal L2 self images by means of different methods such as portfolios. Learners can be given a chance to reflect on their future images through these portfolios which include their writings or journal entries. Also, learners' perceptions of their ideal L2 selves could be supported through different activities in a supportive classroom setting.

A carefully structured classroom environment has a great role in shaping learners' perceptions about English learning and appropriate classroom behaviors and also encouraging learners' positive perceptions about their ideal L2 selves. So, different pedagogies of communicative language teaching should be integrated into learners' English classes with meaningful tasks and activities, which will foster learners' perceptions in the same direction and help them to imagine themselves as adults who can speak English in every area of their future lives.

## REFERENCES

- Al-Shehri, A.S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Z. Dörnyei & E. Ushioda. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.171-164). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.
- Bektaş, Ç. Y. (2005). *Turkish collage students' willingness to communicate in English as a foreign language* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology*, (Vol. 1, pp. 389-444). Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *Tesol Quarterly*, 39(4), 609-633.
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. China: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London, UK: Routledge.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kim, T. (2010). Ideal L2 Self and Sensitization in L2 Learning Motivation: A Case Study of Two Korean ESL Students. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 10(2), 321-351.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 589-607.
- MacIntyre, P., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-62.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Shahbaz, M., & Liu, Y. (2012). Complexity of L2 motivation in an Asian ESL setting. *Porta Linguarum*, 18, 115-131.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder.
- Oz, H. (2016). Role of the ideal L2 self in predicting willingness to communicate of EFL students. In I. J. Mirici, I. H. Erten, H. Öz, and I. Vodopija-Krstanović (Eds.), *Research papers on teaching English as an additional language* (pp. 163-182), Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Peng, J. (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2WTC: An Imagined Community Perspective. *Asia-Pacific Educational Research*, 24(2), 433-443.
- Sener, S. (2003). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students (Unpublished master's thesis). Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49, 1-22.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252.
- Warden, C. A., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535-545.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

# Self-efficacy and self-confidence in speaking English: ELT students'

## perceptions on online learning

Belkıs Zeynep Özışık

Yozgat Bozok University, b.zeynep.ozisik@yobu.edu.tr

### Introduction

Since Bandura (1977) coined the term “self-efficacy” in explaining his social cognitive theory, researchers from a wide range of domains have taken the term into serious consideration to explore its role in various disciplines. Bandura (1986) defines the self-efficacy as “People’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designed types of performances” (p.391). From this definition, we can relate three key words to the investigation of the relationship between self-efficacy and language learning: judgment, capability, and designed performance. In order to develop self-efficacy, students are to be a good judge of themselves by having a strong understanding of their thoughts, actions, and achievements. Also, they should be aware of their abilities including both the power and the limits to complete the task. And it is required to be planned and organized to reach the desired achievements. Additionally, it is not only about students’ existing skills, but also their beliefs and perceptions on their capability and knowledge about the target task.

#### Efficacy Beliefs

Can I execute this behaviour, effectively?

#### Outcome Expectancies

What reward/punishment will follow this behaviour?

Figure 1 Bandura’s model of self-efficacy (Bandura, 1977)

According to social theorist Bandura, (1977, 1997, 2012) individuals’ efficacy beliefs that influence their behaviour have an important role in making decisions (see figure 1). It is the development of self-efficacy which explains the different behaviours of people who have the similar knowledge. The assumption is that developed self-efficacy plays a pivotal role in dealing with conflicts and completing the task successfully by gaining positive feedback from beliefs and experiences (Parker, *et al*, 2013). The combination of self-esteem, self-confidence and self-efficacy leads individuals to reach the goal. For language education, being successful in productive skills, like speaking, begins by recognizing students’ awareness of their capabilities and then finding power to overcome their stresses, which in turn help them to create self-efficacy (see Figure 2).

Figure 2 Internal sources of productive communication

A study conducted by Zheng, *et al* (2009) suggests that online communication tools in virtual worlds increase students’ self-efficacy and self confidence and help them develop positive attitude toward English. They argue that students have little opportunities to use English for communication, which lowers their self-efficacy. In parallel with Bandura’s theory, their study shows that connecting performance with self-efficacy leads to success in increasing self-confidence acquired for developed speaking skills. Also, Al-Hebaish (2012) finds the positive correlation between self-confidence and academic success. The study recommends language teachers to increase students’ self-confidence in order to enhance their communication skills. In a similar vein, putting their focus on investigating the relationship between self-efficacy and learner control in online class settings Taipjutorus, *et al* (2012) stress that “self-efficacy is not only a good predictor of learners’ academic outcomes, but efficacious learners also tend to persist, cope, and adapt well” (p.56). Another research carried out by Farjami and Amerian (2012) highlights the relationship between EFL learners’ self-efficacy and their anxiety in language classroom. Their study positions self-efficacy as a vital parameter for efficient learning and the findings posit a reverse relationship between self-efficacy and classroom anxiety. Most studies on the effectiveness of self-efficacy in operating students’ academic and speaking skill achievement seem to be on the same page with Bandura’s theory which asserts that developed efficacy results in a successful academic performance (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Tuncer & Doğan, 2015; Mede & Kararmak, 2017; Kundu, 2020). Additionally, two more studies concerning students’ self-efficacy perceptions provide a fruitful outcome that shows a significant correlation between positive experience and a strong self-efficacy (Başaran & Cabaroglu, 2014; Ningias & Indriani, 2021). Rahmania (2020), however, finds

contradictory results in her study that show no correlation between students' level of self-efficacy and their online presentation performance.

In the light of the studies in literature, there is a strong evidence that students' speaking performance is affected by their self-confidence and their level of anxiety. And it is suggested, first by Bandura and then other researchers, that creating self-efficacy will help students decrease their anxiety while leading to success in academic achievement. On the other hand, very few researches investigate the students' awareness and perceptions of their self-efficacy. This being the case, this current study aims to reveal EFL students' perspectives on their online experience in terms of their awareness of self-efficacy and self-confidence in speaking English.

### Methodology

Due to the Covid-19 pandemic, the courses at universities in Turkey have been carried out in online platforms since the spring term of 2019-2020 academic year. In Yozgat Bozok University online education is run through BigBlueButton, global virtual classroom software. Hence, this study is limited to the students' online experiences in providing resource to the students' self-efficacy and self confidence in speaking English. Employing qualitative and quantitative research methods, the current study aims to make a distinctive contribution to the literature by trying to answer the following research questions:

1. Do the students have self-efficacy and self-confidence in speaking English during the online education?
2. What are the students' perspectives about their speaking practices in terms of motivation, anxiety, organization, and intelligibility?

The quantitative data were obtained by a five-point Likert scale questionnaire (1= strongly disagree; 5= strongly agree) including three sections and 19 questions in total. The quantitative data provide a focus for students' awareness of self-efficacy in speaking online settings, students' self-efficacy in speaking in an online course, and factors for influencing students' self efficacy in an online class. The questionnaire was developed by Ningias and Indriani (2021), and the researcher of the current study asked for permission to conduct the questionnaire via email. After receiving the permission, the questionnaire was sent to the participants.

The qualitative data help us to gain important insights into the students' self-confidence in speaking English during an online class. Focusing its discussion on four themes, the qualitative data were categorized and coded by the researcher after the participants' responses were carefully analyzed. Participants of the qualitative data are called as S1 – S53 while their responses are discussed throughout the paper. Following four open-ended questions were asked to the participants at the end of the questionnaire in order to get the qualitative data:

1. Do you feel motivated to speak English in the online class?
2. How do you feel while speaking English in an online class, more anxious or less anxious?
3. Do you think you are able to organize your speech around the main topic during the online class?
4. Do you think your speaking performance is clear and easy to follow and to understand for your class mates in the online class?

All the freshman students of English Language Teaching Department at Yozgat Bozok University in academic year 2020-2021 were considered participants in this study. They all completed the compulsory preparatory program in 2019-2020 academic year by passing the proficiency exam (B2/upper-intermediate level). To collect the data a twenty three-item Google form questionnaire, consisting of nineteen closed and four open-ended questions, was sent to the students via email. A total of 53 students out of 62 replied and participated in the research with the response rate of 100%.

### Findings and Discussion

Results obtained from the questionnaire are organized into four sections composing the 19 Likert-scale questions and the 4 open-ended questions.

Table 1 Students' awareness of self-efficacy in speaking in online settings

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
0%-20%: very weak					
21%-40%: weak					
41%-60%: average	%	%	%	%	%
61%-80%: strong					
81%-100%: very strong					

1. I believe that I have enough ability to speak English in front of my friends during my online class.	20.8	30.2	28.3	13.2	7.5
2. I motivate myself to enhance my speaking skill in the online class.	26.4	34	28.3	7.5	3.8
3. I can deliver an organized speech in the online class.	15.1	35.8	47.2	1.9	0
4. I can maintain my posture while delivering a speech during the online class.	9.4	47.2	32.1	7.5	3.8
5. In the online class, I can explain the material for speech clearly so that my friends understand what I say.	17	54.7	24.5	1.9	1.9

Table 1 shows us the results of five statements in the first section of the questionnaire which are about the students' awareness of self-efficacy in speaking in online settings. Based on the data in Table 1, we can assert that freshman students in ELT department at Yozgat Bozok University have an average level of awareness of self-efficacy because the first 4 statements are all below 61%. None of the statements are below 41%, so it is promising that students do not have low awareness of their self-efficacy. Overall, calculated data including five statements reach 58.12%. On the other hand, only the statement 5 reaches the strong perception with 71%. That is to say, students strongly believe that they can deliver a speech clearly and their friends can easily understand their speech.

*Table 2 Students' self-efficacy in speaking in an online course*

	<b>Strongly agree</b>	<b>Agree</b>	<b>Neutral</b>	<b>Disagree</b>	<b>Strongly disagree</b>
<b>0%-20%: very weak</b>					
<b>21%-40%: weak</b>					
<b>41%-60%: average</b>					
<b>61%-80%: strong</b>	<b>%</b>				<b>%</b>
<b>81%-100%.:Very strong</b>		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
6. I can deliver my speech confidently during online class.	9.4	32.1	22.6	28.3	7.5
7. I push my effort to deliver my speech better during online class.	32.1	45.3	13.2	7.5	1.9
8. I can find some strategies for delivering my speech during the online class.	17	32.1	34	11.3	5,7
9. I can get the benefits of using the strategies that I find in delivering my speech.	13.2	47.2	24.5	9.4	5.7
10. I can maintain my speech during the time given in online class.	5.7	52.8	30.2	9.4	1.9
11. I can limit the content of my speech to two to four main ideas.	13.2	41.5	35.8	7.5	1.9
12. My friends support me when I deliver my speech in the online class.	24.5	52.8	11.3	7.5	3.8
13. My lecturer helps me to arrange an organized speech in the online class.	18.9	43.4	32.1	3.8	1.9
14. The atmosphere in my class motivates me to deliver an organized speech better.	5.7	11.3	34	39.6	9.4

Statements from numbers 6 to 14 in Table 2 are about students' self-efficacy in speaking in an online class. After calculating the data, we can conclude that the percentage reaches 55.35 which shows that students' self-efficacy in speaking in an online



course is in average level. However, the statement in number 7 has the highest percentage, so we can state that students have a strong perception that they push effort to deliver their speech better during an online class as the percentage is 77.4. Additionally, they strongly agree upon the statements of 12 and 13 which explain the students' attitude toward the lecturer's and other students' support during delivering an organized speech since the statement 12 has the highest percentage 77.3 and the statement 13 reaches 62.3%. But then, the statement in number 14 shows that students have very weak perception about the classroom environment to motivate them in delivering an organized speech since the percentage is 17.0. The reason might be the fact that students face technical problems while attending to an online classroom such as poor internet connection and background noises at home.

Table 3 Factors of influencing students' self-efficacy in an online class

0%-20%: very weak 21%-40%: weak 41%-60%: average 61%-80%: strong 81%-100%: very strong	Strong-ly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
	%	%	%	%	%
15. I can raise or lower my voice to make my speech powerful.	18.9	45.3	17	13.2	5.7
16. I am a credible speaker during my speech because I can deliver my speech clearly in the online class.	7.5	24.5	50.9	13.2	3.8
17. I can use facial expressions during my speech in the online class.	17	32.1	32.1	7.5	11.3
18. I can use gestures during my speech in the online class.	11.3	52.8	24.5	1.9	9.4
19. I feel relieved and delighted after delivering my speech.	43.4	34	17	1.9	3.8

Table 3 provides the factors that influence students' self-efficacy in an online class. The statements in numbers 15, 18, and 19 show the students' strong perception. And the highest perception is number 19 as it reaches 77.4%. Thus, it is clearly seen that students feel relieved after delivering their speech. It is often the case that students feel anxious while speaking English during an online class and delivering a speech without facing any problem gives them relief. The statements in numbers 17 and 18 describe the verbal and social behaviours. While the students' perception for using facial expressions during delivering a speech is average with 49.1%, using gestures is categorized as a strong result with 64.1%. Thus, we can conclude from the results of these statements that students use gestures more than facial expressions in an online class.

Table 4 Self-confidence in speaking English during an online class

Themes	Categories	Codes
<b>Motivation</b>	Motivated (N:17)	Being prepared to the class / having self-confidence
	Unmotivated (N:23)	Being shy / background noises / other students' unwillingness
<b>Anxiety</b>	More anxious (N:36)	Teachers' reaction / not being able to see the classmates / being afraid of making mistakes / technical problems
	Less anxious (N:17)	Feeling alone / teachers' support
<b>Organization</b>	Well-constructed (N:33)	Familiar topics / feeling relaxed / being prepared before the class
	Unprepared (N:20)	Concentration problems / technical problems / feeling nervous
<b>Intelligibility</b>	Easy to follow (N:33)	Talking slowly / everyday words / speaking clearly
	Difficult to understand (N:20)	Feeling anxious / speaking fast / making mistakes

The students were asked four open-ended questions at the end of the questionnaire in order to get their opinions about their self-confidence in speaking English during an online class and the questions are based on four themes in Table 4. Students' responses were categorized and in the parenthesis the numbers show the students' responses for each category. According to the results in Table 4, students, during their online speaking performance, feel unmotivated, and more anxious. On the other hand, they believe that they can organize their speech and it is well-constructed. Also, they think that their speaking performance is easy to follow for other students in the conference.

The coded data provide a deeper level of understanding of students' opinions and their experiences for their self-confidence and put an explanation for the categories. Students address three issues for the reason of their being unmotivated. First of all, they feel shy in online settings when compared their performance to the face to face classroom.

*"I am a shy person and online environment is not comfortable to speak." (S4)*

*"Online classes negatively affect my speech. I feel more confident during face to face education. Online class doesn't really motivate me." (S8)*

*"I feel motivated before the class, but when it comes to speak during the class I cannot because I get so excited." (S28)*

*"I am a little bit shy and nervous in this kind of online education." (S22)*

Secondly, background noises because of the other members at home or the technical problems decrease students' motivation during an online class. S51 puts it clearly *"Background noises make unmotivated."* And S6 points the technical devices for affecting their speaking performance, *"We cannot understand each other in the online classes because of the microphones or internet connections. It makes us unmotivated."* The third issue for the reason of the students' decreased motivation is the fact that the number of the students in an online class who are willing to participate in the speaking activities to share their opinions and discuss about the topic is much less than in-class environment. And the unwillingness of the students in the conference makes motivated students to hesitate to participate as students state in their responses:

*"Sometimes my classmates aren't attending the class and I feel nervous when I'm speaking because of the fact that the only person who is talking is me. I feel motivated when a lot of students attend class. When everyone is talking I feel like I can talk too." (S20)*

*"Because my class mates are usually silent in the classes, so I feel like I am talking too much. Therefore, sometimes I don't want to talk even though I have ideas about topics." (S24)*

36 students out of 53 responded the second question stating that they feel more anxious while speaking English during an online class. Coded data show that teachers' reaction, not being able to see the classmates, being afraid of making mistakes, and technical problems are the reasons of their anxiety.

*"More anxious because when I make a mistake the reactions I'll get scares me of." (S13)*

*"I feel fear while I speak in the online class because of teachers' reaction." (S33)*

*"I feel more anxious because I am afraid of making mistakes while speaking English." (S18)*

*"I am generally more anxious. I am afraid of making small mistakes. But when the lecturer gives me support while speaking, I feel like I can speak freely." (S32)*

*"I am afraid about technically that my microphone or camera might be not working." (S15)*

*"I feel anxious because I can't see their faces." (S31)*

*"I feel more anxious because it is hard to give a speech without seeing the people. I always thought like 'maybe they are making fun of me right now.'" (S40)*

For the organization and intelligibility of their speech, students consider that they have an organized speech when they are prepared for the class and when the topics are interesting and familiar to talk about. Additionally, they believe that choosing words from colloquial language rather than academic words and talking slowly make their speech clear and easy to follow for the other students in the conference.

*"I usually plan my speech way before the actual speaking moment, so I can say I am able to organize my speech." (S18)*

*"If I prepare my speech before, I can organize my speech." (S21)*

*"If I make some preparation in advance, I might organize my speech." (S36)*

*"Depending on the main topic but generally i can organize my speech." (S37)*

*"I try to use everyday words when talking in class. If I'm only talking to my teacher in a talking exam, "I try to use more 'fancy' words to show my vocabulary." (S9)*

*"I believe that I speak in a simple way and my classmates can understand me without any problem." (S26)*

*"Because I do not use complicated words while presenting, I think my friend understand me clearly." (S49)*

The analysis of the quantitative data reveals that EFL students of ELT department at Yozgat Bozok University have a moderate level of self-efficacy and their awareness of their self-efficacy is in average level. Thus, according to the re-



sults, we can conclude that students' self-efficacy in speaking English in an online class is below the mark as we can see from the obtained data that all the percentages are below 60% in each three section.

- Students' awareness of self-efficacy in online speaking: 58% (average)
- Students' self-efficacy in speaking in an online course: 55% (average)
- Factors of influencing students' self-efficacy in an online class: 57% (average)

In a similar vein, the results of the qualitative data produce approximate findings. The initial attempt of the open-ended questions is to figure out the students' self-confidence in speaking English during an online course. The four major elements of delivering a speech confidently are considered to measure students' self-confidence. The analysis of the four themes presents that students do not feel motivated to talk in English in an online class and they are more anxious although they think that they are able to deliver a well-constructed and intelligible speech.

- Self-confidence in speaking English during an online class:

Motivation: unmotivated 57%

Anxiety: more anxious 68%

Organization: well-constructed 62%

Intelligibility: easy to follow 62%

Suggestions to decrease students' experience of anxiety are provided by Çağatay (2015), who examines Turkish university students' English speaking anxiety. In her research, Çağatay (2015) proposes the instructors to encourage students to participate in study abroad programs to make students familiar with authentic contexts and to create a friendly classroom environment where students feel confident and comfortable to communicate. Another similar conclusion reached by a study conducted by Mede and Karairmak (2017) posits that "self-efficacy and speaking anxiety have provoking effect on FLSA" (p. 127). And to reduce students' anxiety, the instructors' role as a facilitator in a language classroom is emphasized and teachers' training to increase students' motivation and speaking performance is suggested by the researchers (Hernandez & Florez, 2020). In order to develop students' self-efficacy, Lee, *et al* (2020) point that unique facilities of online educational programs are significant to promote students' self-efficacy beliefs. Teachers can share students' progress in online exams, forums, or video presentations via email notifications, which, in turn, helps students organize their learning process and increase their self-awareness.

## Conclusion

The findings of the current study serve us to understand EFL students' awareness of self-efficacy and self-confidence in the ELT department at Yozgat Bozok University. The study is limited to measure the students' self-efficacy in speaking English in an online classroom. The data was obtained both quantitatively and qualitatively.

The students' awareness of self-efficacy and their level of self-efficacy during an online course are at moderate level. On the other hand, findings show us that students have a strong perception that they are able to make a powerful speech by using gestures while delivering a speech. Also, they believe that their speech is clear and easy to follow for the other students in the conference. As for the self-confidence, the results provide a fact that the students are not motivated to speak English in an online course because they feel shy and anxious. Additionally, encountering technical problems with the technological devices needed for attending an online class such as cameras and microphones make students more stressful to participate. Teachers' and other students' reaction in the conference to the mistakes made by a student is another issue addressed by the students for their reason of anxiety.

A deeper understanding of students' self-efficacy and self-confidence in EFL classrooms in terms of students' speaking performance can be reached by conducting an extended research study. Also, a comparative research will be affective to understand students' perceptions toward their self-efficacy in face to face and online education. In both ways, it is crucial for teachers to help students develop self-efficacy and self-confidence by encouraging student-centred approaches and activities in a student-friendly learning environment.

## REFERENCES

- Al-Hebaish, S. M. (2021). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (1), 60-65.
- Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25 (4), 345-363.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Başaran, S., & Cabaroğlu, N. (2014). The effect of language learning podcasts on English self-efficacy. *International Journal of Language Academy*, 2 (2), 48-69.
- Çağatay, S. (2015). Examining ELF students' foreign language speaking anxiety. the case at a Turkish state university . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199 (3), 648-656.
- Farjami, H., & Amerian, M. (2012). Relationship between EFL learners' perceived social self-efficacy and their foreign language classroom anxiety. *Journal of English Language Teaching and Learning* (10), 77-103.
- Hernandez, S. S., & Florez, A. N. (2021). Online teaching during COVID-19: how to maintain students motivated in an EFL class. *Linguistics and Literature Review*, 6 (2), 157-171.
- Kundu, A. (2020). Toward a framework for strengthening participants' self-efficacy in online education. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15 (3), 351-370.
- Lee, D., Watson, S. L., & Watson, W. R. (202). The relationships between self-efficacy, task value, and self-regulated learning strategies in massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (1), 23-39.
- Mede, E., & Karairmak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self-efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6 (1), 117-131.
- Ningias, R. A., & Indriana, L. (2021). EFL students' perspectives on their self-efficacy in speaking during online learning process. *English Learning Innovation*, 2 (1), 28-34.
- Perker, P., Ciarrochi, J., Marsh, H., & Marshall, S. L. (2013). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34 (1), 29-48.
- Rahmania, F. N. (2020). EFL students' self-efficacy and online presentation performance: correlational study. *RETAIN*, 8 (2), 66-75.
- Taipjutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). Investigating a relationship between learner control and self-efficacy in an online learning environment. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16 (1), 56-69.
- Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (6), 13-19.
- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., & Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27 (1), 205-231.

# Identity And Language Formation within an Afrofuturistic Scope in

## Octavia Butler's *Kindred*

Tuğba AKMAN KAPLAN

Lacan asserts that the images of fragmented body include “*the images of castration, mutilation, dismemberment, dislocation, evisceration, devouring, bursting open of the body*” (2005: 9). In his seminar on psychoses, he also writes the subject “*is originally an inchoate collection of desires—there you have the true sense of the expression fragmented body*” (1993: 39). Thus, the fragmented body represents not only the physical fragmentation but also the sense of mental fragmentation as well. Frantz Fanon, on the other hand, generally uses the term “*fragmentation*” to point out the social stratification among the different social classes in the colonized societies. In *The Wretched of the World*, he stresses that to overcome the colonial discourse, there is a need to overcome its displacement rather than its fragmented aspect. In this sense, the feeling of displacement in Octavia Butler's Afrofuturistic novel, *Kindred*, allows to gain a sense of autonomy which helps the main character to form alternative possible paths for the past, present, and future. There is also an addition of physical fragmentation through amputation along with the feeling of displacement. One of the key aspects in the novel is that even when examining for the use of body or rather the fragmented aspect of it, Dana is a character that needs to be evaluated according to memory. As an African American woman living in 1970s, she needs to “*(re)live certain aspects of the lives of her ancestors in order to insure her present existence*” (Hampton, 2010: 1). In her case, Dana cannot remember or understand the history that her family has experienced in the past. Thus, she feels the displacement since she is not able to experience existence in the present either. Neither Dana's literary skills nor her prior knowledge of slavery from history books can protect her from the experiences in the antebellum South. Just like looking at the mirror and realizing the displacement, Dana realizes how inadequate the African-American historical facts that are presented on the resources. This forms the first steps of the realization of her fragmentation.

Benjamin Robertson suggests that Dana is able to exhibit more about her African-American familial line's history through “*time travel [which] suggests that it is only through bodily experience that Dana can come to truly know slavery*” (2010: 244). Dana's lack of memory is also most noticeably demonstrated through her body. As she involuntarily travels in time, her body is transferred through time and space and changes both physically and beyond from the beginning until the end. The protagonist is defined as not being fully aware of her history or the race and gender relations in the past and present of the United States. It is possible that these would be the reasons that have initiated Dana's involuntary time travelling to the past. The novel is a device that demonstrates race as a socially constructed entity and racism occurs because of “*a system of advantage based on race*” (Tatum, 1997: 7). Thus, such memory loss of the past can be fragmentary especially for some individuals in alien times and spaces. Through Dana, Butler reconsiders memory a part of identity and empathy.

As her home, Dana trusts Kevin until the end just like she has trusted Rufus as her kinship until the end. From the beginning until she finds out about Rufus' dishonesty about sending her letters to Kevin, Dana mainly believes that they have a mutual understanding with one another to a certain degree. Rufus begins to break his end of the agreement almost from the start but Dana always finds some excuses on behalf of him. Realizing her own actions, she says: “*somehow, I always seem to forgive him for what he does to me*” (Ibid., 224). Time travels are difficult to understand for Kevin as it is for Dana. After the first travelling episodes, Kevin asks Dana what had happened. When Dana fails to find the words, he holds her by the shoulders and does not let go until Dana tells him that he is hurting her. Dana continues as: “*I folded forward, hugging myself, trying to be still. The threat was gone, but it was all I could do to keep my teeth from chattering*” (Ibid., 15). When she means the “*threat was gone*” she might not only be talking about the past but the present as well. It was not Kevin's intention to hurt Dana just as it was not Rufus' intention to hurt her in most of the incidents that Dana experiences in the past.

Before Dana and Kevin began to have an intimate relationship, they both work at a labor agency which Dana calls “*slave market*” (Ibid., 52). The “*agency clown*,” Buz begins to make racist and sexist remarks about the two before they even get together. The same sexual relationship between Rufus and Dana is assumed by the community of the slaves and the whites as well. The only difference is that the latter one is thought to demonstrate slave-master sexuality. Even there is a dialogue between Dana and Alice about it:

“Would you go to [Rufus]?”

“No.”

“Even though he's just like your husband?”

"He isn't." (Ibid., 168)

Dana does not want to admit some of the parallelism that Rufus and Kevin share but a similar comment is also made by Dana's cousin in the novel's present time. When she returns back to the present by herself, her cousin visits her and asks about the scars while implementing that Kevin has been abusive with her previously. At the end, Dana finally realizes the interconnectedness of the present and the past through Kevin as well. After his return to the present, it takes longer for Kevin to adjust to his present life. He even questions the idea of home himself. He says: "*If I'm not home yet, maybe I don't have a home*" (Ibid., 190). Dana is relieved to learn that Kevin was providing shelter and food for runaway slaves and had to change his bodily features in order to disguise himself from getting caught. Moreover, he says that he wanted two things while he was in the past; one was to return home and the other was to find Dana. He assures her that even though he is not sure of returning home, he is glad that he found Dana as unchanged. After Dana's final return to the present, Kevin stands by her and they both unite to interpret and make sense of their experience together when they are being interrogated about the amputated arm and when they visit Maryland in the present time to learn more about the events that followed Dana's final encounter with Rufus. Kevin's individual uncanny experience occurs as he has to play a role of Dana's owner and pretend that he is a part of a racist system. The acting goes as far as Kevin telling Rufus' father that he considers selling Dana off. After Dana is pulled back and leaves Kevin behind in the antebellum South, he learns to use his position and abilities as a literate white man and begins to act against the system of slavery which enables the production of his wife into existence.

In the introduction of *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, Laura Mulvey writes: "*Woman's desire is subjugated to her image as bearer of the bleeding wound; she can exist only in relation to castration and cannot transcend it. She turns her child into the signifier of her own desire to possess a penis*" (1999: 834). This is the reason why, in the novel, Dana does not have any children of her own. In order to break the chain Mulvey mentions, she sacrifices her offspring in a way. Psychoanalytic feminists are inclined to focus on the modification of the female body and the young female's relation to the body in terms of her views on daughter-mother-father relationships and the dominant patriarchal Law.

In *The Ethics of Psychoanalysis*, Lacan analyzes *jouissance's* association with pleasure in detail. Pleasure necessitates a subject to restrict the level of enjoyment in order to set a limit for pleasure. Still, the subject tries to exceed the limit in order to achieve more pleasure without realizing that there is no more pleasure beyond that limit. Above the limit, there is pain and this painful pleasure is described as *jouissance* according to Lacan. In the novel, African-American female body is perceived as a unit of *jouissance* in which pleasure is impulsive and free. The first time Dana experiences such an incident is when she goes to see Alice and her mother at their house. Just as she arrives, she witnesses two white patrollers causing trouble for Alice's slave father and free mother. After the white men leave, Dana approaches the girl and her mother, however, soon is caught by a patroller who returns to rape Alice's mother. Before she can take action, he attacks Dana violently and rips her blouse open. Dana fights with the man until she knocks him unconscious and returns to her present life. However, Alice is not as fortunate as Dana, since the encounter of Alice's body as *jouissance* is more intense. After Rufus rapes Alice—or attempts to, as it is not clear from the narration—Dana confronts Rufus and the below dialogue takes place:

"I would have taken better care of her than any field hand could. I wouldn't have hurt her if she hadn't just kept saying no."

"She had the right to say no."

"We'll see about her rights!"

"Oh? Are you planning to hurt her more? She just helped me save your life, remember?"

"She'll get what's coming to her. She'll get it whether I give it to her or not." He smiled. "If she ran off with Isaac, she'll get plenty." (Ibid., 123)

Even after he owns Alice physically as his slave, he continues to threaten her with their children. In her final trip, Dana is shocked to hear that Alice had hanged herself because Rufus told her that he sold their children as slaves. When Dana asks the reason for his behavior, Rufus explains: "*To punish her, scare her. To make her see what could happen if she didn't [...] if she tried to leave me*" (Ibid., 251). He does not hesitate to take extreme measures for his pleasure. In *Kindred*, the white men in the antebellum South show perseverance when it comes to taking extreme measures towards African-Americans.

Playing with time and places Dana is in such positions that she experiences threats that enforce her to reevaluate, reanalyze, and even rediscover the past. This reclamation of the past through different lenses enables her to rethink her role as an African-American woman, become more autonomous and have more control over her individual self and body in the present community of 1976. Throughout her time travels, her body faces violent obstacles and survives. Even though Dana cannot control what she acquires after she becomes conscious following her time travel episodes, she is able to have control over her own responses to the things she acquires. She feels the responsibility to ensure the survival of herself and the people in her surrounding communities. Marleen S. Barr argues that time travel enables the communities to reevaluate how time is comprehended. Time does not have to mean fragmented moments that are not connected or intervals that hinder, especially, women from progressing further. The protagonist, Dana, travels through time while creating enough fluidity to enable her to revisit the

past, return back to the present and expect a possible alternative future. In Barr's terms: "*Speculative fiction's time travelers, like the members of the genre's immortal feminist communities, remind women that they should look to the past—and to the future—and view themselves as a part of a female continuum*" (1987: 46). If time is a series of fluid motions, then it is likely to create the possibility of mobility that includes the future as well. In order to create possible futures, of course, it is essential to be able to survive in the past first.

In Dana and Rufus' relationship, there is a power hierarchy concerning race and gender and this hierarchy complicates the process of survival in both ends. However, the novel does not express who has the upper hand regarding hierarchy. Kevin and Dana discuss who possesses more power in the episodes of time travelling. Kevin asserts: "*Your coming home has never had anything to do with him. You come home when your life is in danger*" (2003: 247). In response, Dana says: "*But how do I come home? Is the power mine, or do I tap some power in him? All this started with him, after all. I don't know whether I need him or not. And I won't know until he's not around*" (Ibid.). It is clear that Dana does not want to depend on Rufus since she has witnessed his betrayals several times in the past. One instance would be the time Dana and Kevin travel together to the past and get separated. Rufus lies about sending Dana's letters to Kevin informing him about where she is. As Rufus ages, it becomes more difficult to control his behaviors and, thus, Dana becomes more vulnerable in terms of power relations. The final encounter of the past reveals that Dana has to test her theory of whether or not she needs Rufus for survival after Hagar's birth. Rufus tries to replace Alice's place with Dana after her death. Until Alice's departure, Rufus does not force Dana to have any physical intimacy but after he loses Alice, he grows more possessive of Dana sexually. She recalls: "*I realized how easy it would be for me to continue to be still and forgive him even this. So easy, in spite of all my talk. But it would be so hard to raise the knife, drive it into the flesh I had saved so many times. So hard to kill*" (Ibid., 260). However, this is the first instance that she is very close to being violated by Rufus. At the last encounter, Dana knows that she can either let Rufus betray her and forgive him as she has done in the past or defend herself by defying him. While defending herself, she ends up killing Rufus. At this point in the novel, Dana demonstrates a gained agency which empowers her in front of Rufus and enables her to control her destiny to some degree. Dana is no longer a "*slave to a man who had repaid me for saving his life by nearly killing me*" (Ibid., 177). While attempting to escape from Rufus, she stabs him with a knife from her knapsack and then suddenly experiences:

Something harder and stronger than Rufus's hand clamped down on my arm, squeezing it, stiffening it, pressing into it—painlessly, at first—melting into it, meshing with it as though somehow my arm were being absorbed into something. Something cold and nonliving.

Something...paint, plaster, wood—a wall. The wall of my living room. I was back at home—in my own house, in my own time. But I was still caught somehow, joined to the wall as though my arm were growing out of it—or growing into it. From the elbow to the ends of the fingers, my left arm had become part of the wall. I looked at the spot where flesh joined with plaster, stared at it uncomprehending. It was the exact spot Rufus's fingers had grasped. (Ibid., 261)

When she returns for good, she manages to stay alive but loses a part of her body in the process. Lennard Davis benefits from Jacques Lacan's notion of the fragmented body to explain the creation of bodies with disabilities. According to him, these kinds of bodies imply the actual fragmented nature of human identity. He asserts that "*wholeness is in fact a hallucination, a developmental fiction*" (1995: 130). Upon completing her quest, Dana successfully arrives home but she is a changed person both in literal and figurative ways. Part of her stays in an in-between, liminal space that is neither in the past nor in the present. It shows that by including this final incident, Butler forms a connection between the past and the present. Dana will always be reminded of the connection through the amputated arm. Dana protects and saves Rufus throughout the novel, but when it comes to her own victimization or survival, she chooses her own agency. Dana's survival also emphasizes resistance to sexism as well as racism. Her loss of arm becomes a physical marker from the past that reminds her of not only her personal history but a communal history as an African-American. The missing arm also underscores how people cannot completely extricate themselves from the past once they begin to make a connection between the past and the present.

The loss initiates Dana's submission to the law of the father but Butler's protagonist steps out of the Law as she refuses to submit and protest against the father. By fighting against her ancestor's desire and taking control of her life leads Dana to reclaim her autonomy and tell her story. The loss of a limb symbolizes her resistance to the oppressive forces and celebrates her birth as an individual. She successfully separates herself from her "*mother*" in order to survive. It shows that with the final act of autonomy, Dana demonstrates that she is not, and nor will ever be, a slave while Rufus, who is male and white, has been and will always be a slave because of the weakness he possesses due to his desire for domination.

In psychoanalytic theory, the formation of subjecthood is not solely correlated with an individual's self-realization. It is also related to submission to the law of the father which also means to submit to the authority that includes the order of the father, language, traditions, law, and etc. So, the subject is an individual that takes action on its own and becomes a part of a community of subjects that also submit to a greater power. In Butler's *Kindred*, the protagonist's submission to the law of the father is more complicated since she ends up stabbing the white great grandfather, Rufus, who also symbolizes the order of the father



and the language. At the end of the novel, Dana separates herself from the greater law. By doing so, she demonstrates resistance to the binaries such as man-woman or black-white. Her activism for greater impact is among the core aspects that separates Afrofuturistic movement from the others as well as proto-Afrofuturism. This is also what Fanon was trying to assert in his works. He deeply valued and described the colonized individuals as insurgent sources of power. His concentration on resistance of the common people even under great forms of colonial domination is valued among many racially marginalized groups. In the Introduction to *Black Skin, White Masks*, Fanon asserts:

There is a zone of nonbeing, an extraordinarily sterile and arid region, an utterly naked declivity where an authentic upheaval can be born. In most cases, the black man lacks the advantage of being able to accomplish this descent into a real hell. (2008:2)

In the passages, Fanon criticizes not the black man, rather he criticizes the black man's relation to the white man. He criticizes the blacks' internalization of this relation in between for the hope to be in equal terms with the whites. He does not evaluate the zone in negative terms. On the contrary, Fanon sees the zone projecting on the subject as "*a yes that vibrates to cosmic harmonies*" (Ibid.). Dana breaks away from this desire when she replies to Rufus' assault with her knife and endangers her whole being. Thus, she dives into the zone of nonbeing and "*descent[s] into a real hell*" that blacks fail to enter.

While translating Lacan's *The Language of the Self: The Function of Language in Psychoanalysis* (1956), Anthony Wilden argues that through the act of naming, the phallic signifier brings the possibility of self-representation (1968: 186). Through the translation of the French words "*non*" and "*nom*," Lacan comments that the father's name means "*no*." Thus, language substitutes various possibilities for the loss of natural spontaneity. It is this way that leads culture to begin affecting nature itself. Lacan demonstrates that the subject is neither unified nor a whole. There is a separation between language and the subject's individuality. For instance, Dana's final response to Rufus needs agency. By performing this agency, Dana opposes the victimization of not only herself but all other African-American women. However, she pays the consequences of her resistance with amputation. The fragmentation of her fragmented self enables her to gain agency with the help of her surrounding community and writing.

Her fragmented self becomes a model for not only her self-growth but also for the other African-American women who suffer racism along with sexism. Her journey to the past, survival, and gained agency in terms of finding voice in her writing all include communal shared history of the African-Americans. The loss of a limb symbolizes her resistance to the oppressive forces and celebrates her birth as a subject. In the article titled "Families of Orphans: Relation and Disrelation in Octavia Butler's *Kindred*," Ashraf H. A. Rushdy asserts: "*What Dana's physical losses signify is that to flesh out the past means to leave part of one's being there*" (1993: 139). Michelle E. Green interprets Dana's amputation as: "*Butler literally engraves the past onto the present by engraving Dana's body as a readable text*" (1994: 184). Even though Butler believes that she would not be able to return Dana back to the present as a whole, it is apparent that experiences as brutal and vital as the ones that Dana faces cannot be forgotten easily. Dana is aware that the past histories of African-Americans have been engraved into her body and mind by her bloodline. Colonialism's history is recorded on every African-American whether they experience slavery and racial oppression directly or not.

The novel offers a closer perspective on the lives of African-American slaves in the antebellum South and have a different perspective on the women slaves' communal acts of resistance against the racial oppression and power domination. As a young girl, Butler recalls the need to have some distance between herself and her mother's reality. In her interview with Charles H. Rowell, Butler talks about how she witnessed the unfair treatment of her mother at work. She says:

Sometimes, I was able to go inside [where her mother worked] and hear people talk about or to my mother in ways that were obviously disrespectful. As a child I did not blame them for their disgusting behavior, but I blamed my mother for taking it. I didn't really understand. (1997a: 51)

As she gets older, she realizes that it was her mother's silence that kept her fed and helped to have a roof over their heads. In the novel, Dana already possesses this awareness. When she has a discussion with Kevin, she emphasizes that once her mother's car has broken down in La Canada which is the place Kevin's sister currently lives, and people called the police: "*Three people called the police on her while she was waiting for my uncle to come and get her. Suspicious character. Five-three, she was. About a hundred pounds. Real dangerous*" (Butler, 2003: 111). Dana also reflects similar insights about Alice's treatment by Rufus as she also sees Alice as her mother/ancestor. In *Ain't I A Woman: Black Women and Feminism*, bell hooks argues: "*[N]o other group in America has so had their identity socialized out of existence as have black women*" (1981: 7). By putting special emphasis on the African-American women slaves, Butler underlines their crucial roles in survival and decolonization both in physical and psychological ways. She wants to demonstrate the cost of resistance to slavery and domination.

At the beginning, the reason for her trips is not clear to Dana. She feels the confusion of the reasons and the possibility of her



time travel episodes. In order to gain some knowledge, she feels the need to recount the already known facts:

Fact then: Somehow, my travels crossed time as well as distance. Another fact: The boy was the focus of my travels—perhaps the cause of them. He has seen me in my living room before I was drawn to him; he couldn't have made that up. But I had seen nothing at all, felt nothing but sickness and disorientation. (Butler, 2003: 24)

By examining the facts, Dana makes a connection between her time travels and Rufus. This helps her to come to a conclusion that it is Rufus that calls and draws her back to the antebellum South. She continues to question and examine the reasons behind her episodes across time and space. As a quest figure, it is more likely that she learns some valuable information that is beneficial for her life in the present time. She says: "*There had to be some kind of reason for the link he and I seemed to have. Not that I really thought a blood relationship could explain the way I had twice been drawn to him. It wouldn't. But then, neither would anything else*" (Ibid., 29). She assumes that only a strong bond like a blood relation would enable this involuntary experience to take place. However, besides blood relation being the central point of focus, survival is also another main aspect that characterizes the nature of Dana and Rufus' relationship. Dana asserts:

What we had was something new, something that didn't even have a name. Some matching strangeness in us that may or may not have come from our being related. Still, now I had a special reason for being glad I had been able to save him. After all...after all, what would have happened to me, to my mother's family, if I hadn't saved him? (Ibid.)

It does not take long for Dana to realize the crucial place of Rufus within her own familial line. Rufus' survival means the survival of Dana's entire side of mother's lineage as well as her own. The necessity of survival brings Dana and Rufus in a mutual relationship in which both need to depend on each other and this relationship complicates as the narrative progresses. At the beginning, Dana believes that she possesses the power to change Rufus and, therefore, the past. However, she soon realizes that she actually lacks that kind of power and will not be able to change Rufus or the person he will grow to be. Following this realization, the main purpose becomes not to change him or the past for better but only ensure Rufus' survival until Dana's ancestor and Rufus' daughter, Hagar, is born. By allowing her protagonist to return back to the past, Butler provides an opportunity for Dana to experience unexpected circumstances that can help her grow emotionally into maturity. This way, Dana can focus on the issues of the past and their correlation with the present conditions. She acknowledges that the forces that oppress her and her origins in the past continue to be oppressive in the present as well. Through Dana's time travels, the novel shows the anxiety caused by the oppressive structures and how they operate in the past as well as the present.

In his "Seminar on Anxiety," Lacan asserts that anxiety is the only affection that is not deceptive. He believes that anxiety occurs when an object is placed as "*objet petit a*" which Lacan describes it as the remaining that occurs after the introduction of the Symbolic in the Real. After Alice's death and Rufus' offer of keeping Dana as a lover in return to set free and accept Alice's (and his) children, Dana cannot agree to one more of Rufus' antagonizing, oppressive acts. She says: "*I could accept him as my ancestor, my younger brother, my friend, but not as my master, and not as my lover*" (Ibid., 260). Seeing oneself in the mirror is usually an alleviating act but there may be some occasions when the specular image seems odd to the subject. In the novel, the anxiety caused by the time travelling and eventually the loss of Dana's arm can be viewed in this light that Lacan asserts: "*[O]ne loses oneself a little [...] [as] part of the function of the labyrinth that must be brought to life*" (2018: 41). The loss of a limp as well as her change of view in terms of African-American history and reality enable her to survive. This also acts as a metaphor for the losses that she endures in the past and an indicator of the fragmented nature of Dana after her journey. Dana, experiences a healthy fragmentation within her identity. In a way, Dana is mutilated. When Butler is asked about why she chose to end Dana's journey the way she does in an interview, she replies: "*I couldn't really let her come all the way back. I couldn't let her return to what she was, I couldn't let her come back whole and that, I think, really symbolizes her not coming back whole. Antebellum slavery didn't leave people quite whole*" (Butler, 1991: 498). When she and Rufus cannot agree on his intentions, Dana is somewhat forced to respond violently to the person who assaults her. Dana's realization of her alien identity eventually leads to her liberation.

In *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, Lacan comments on the identity formation which includes construction of images and effects, such as psychological representations, that have been loaded from the beginning of the subject's life and processing of these inputs in relation with Desire and Law. The inputs are developed in connection with "*the Desire for recognition and the later social requirements for submission to an arbitrary Law*" (Ragland-Sullivan, 1982: 7). Dana's involuntary journey begins with more questions than answers. However, as she begins to speculate and question, she also begins to navigate and possess a degree of control over the situation. As she begins to learn to survive in the past, writing becomes a compass to her journey. The journal that Dana keeps in the antebellum South enables her to collect her thoughts and experiences of the past. This written record becomes the necessary inspiration for the subject of her writing. Dana describes her life before Kevin as

a struggling writer trying to get her writing published while working in a labor agency. Writing is an important tool for Dana to cope with the aspects of realities of the past and present. Towards the end, Dana expresses a desire to turn her journal writing into a story to share with her readers. She asserts: "*Actually, I was looking over some journal pages I had managed to bring home in my bag, wondering whether I could weave them into a story*" (Butler, 2003: 244).

Butler also creates an urgency to recall by placing Dana in involuntary time travel episodes to the past to reveal the reality of her mother's lineal history. Prior to the time travelling episodes, Dana is demonstrated as a struggling writer who does not possess any connection with her African-American cultural history. Rufus' call of Dana to the past enables her to confront the realities of the past which leads to the cure of her memory loss. When she begins to start making connections for her time travelling reasons, she remembers the old Bible that her family owns for many generations and says that maybe Rufus was her "*several times great grandfather, but still vaguely alive in the memory of [her] family because his daughter had bought a large Bible in an ornately carved, wooden chest and had begun keeping family records in it*" (Butler, 2003: 28). As a religious/spiritual text, the Bible does not only include Dana's ancestral records, but also demonstrates the importance of these records which were seen as significant records to be passed on to the next generations for recollection of both personal and collective history. By enabling her protagonist to visit across time and space, Butler tries to connect the past, reclamation, survival, and writing in her literature.

Dana realizes that Rufus' main importance in her life comes from the fact that Rufus is the father of Hagar Weylin Blake who starts Dana's mother's lineage. In order for Dana and her ancestors to exist, Hagar needs to be born as the daughter of Rufus and Alice. Until her time travels, Dana does not possess any knowledge about Hagar besides her name in the Bible: "*Hagar Weylin Blake had died in 1880, long before the time of any member of my family that I had known. No doubt most information about her life had died with her. At least it had died before it filtered down to me. There was only the Bible left*" (Ibid., 28). When describing, Dana says that all the knowledge on Hagar "*died with her*" except for the Bible. Through time travelling, Dana is able to fill in the gaps within her ancestor's history, experience violence and challenges that enable her to grow individually. The Bible enables Dana to have awareness of her family with limited access and information. The time travels help Dana realize that she can find out more about Hagar and other distant relatives that may or may not have been recorded in the Bible. This realization also brings along the idea that while Dana is travelling involuntarily, it is for the best if she can make the most of her travels. So, she prepares her bag and plans to teach the slave children how to read and write which can help them obtain their freedom (Ibid., 98). After becoming familiar with her conditions, she resorts to adapting literacy since it can help to build an identity which can then lead to the slaves' freedom, similar to the narrative in Frederick Douglass. However, while trying to teach, she gets caught and her plan becomes unsuccessful. This helps Dana to understand that the path to survival includes communal cooperation.

While trying to survive, Dana also tries to recollect her family's history, grows psychologically and physically, and learns to celebrate African-American individuality and communality. The concept of survival, which includes writing and communal collaboration, connects the past and the present of Dana's existence. In order to implement both aspects of survival, Octavia Butler uses the time travel and memory loss in the novel. Rather than oral traditions, writing enables the writer to pour the inner thoughts of the self that include stories and histories of the past. By putting down on paper, the future generations can read or actively question the writing. Butler not only writes her narrative but also includes distinct aspects to have the readers criticize and question some of the established or forgotten notions about the societies of the past and the present.

The way Butler presents her novel helps to question the behaviors and the reasons of the characters as well as question their own established ethics and notions. This deliberate construction of the structure aims for active engagement in the Afro-futuristic narrative and for the critical questioning of the social frame they have experienced and continue to experience in the present. While she is choosing a protagonist for her novel to function as a guide to a journey to the past, she chooses a woman character to question the notions on gender, race, and power relations. bell hooks also comments on the particular experience the African-American women have while reclaiming their voice during a time when speaking out would not be approved even by the close families out of fear. She gives an example from her own life:

While punishing me, my parents often spoke about the necessity of breaking my spirit. Now when I ponder the silences, the voices that are not heard, the voices of those wounded and/or oppressed individuals who do not speak or write, I contemplate the acts of persecution, torture—the terrorism that breaks spirits, that makes creativity impossible. I write these words to bear witness to the primacy of resistance struggle in any situation of domination (even within family life); to the strength and power that emerges from sustained resistance and the profound conviction that these forces can be healing, can protect us from dehumanization and despair. (1992: 98-99)

She asserts writing as an important tool for resistance against all kinds of abuse/oppression. The use of writing for this purpose reveals its communal and collective aspects for especially African-American women intellectuals. In the novel, Butler does not aim to demonstrate that there have not been any racial, social or cultural developments. Rather, she is trying to em-

phasize the need to become aware of the social injustice, unfairness and racial issues that still continue in the present time of the twenty-first century.

Dana's written journal is her way of preserving her ideas and experiences for a broader audience. Since novel reveals in the beginning that she is a struggling writer before she meets Kevin, this may be the encouragement she needs to produce something that can be actually published and help her writing career. It also helps her to cope with her circumstances both in the past and the present better. Near the end, Dana says: "*Actually, I was looking over some journal pages I had managed to bring home in my bag, wondering whether I could weave them into a story*" (Butler, 2003: 244). Dana begins to see the benefits of the journals as well as the time travels in her contemporary life. She wants to share her side of the African-American cultural history with the others. Besides experiencing the traumatic conditions of the past, one needs to record it and allow the language to reach the others in order to achieve the success of the survival and also help others in their survival process.

Writing involves critical thinking, evaluation, and digestion of the lived experiences that Dana faces in the past. Following Alice's funeral, Dana asserts: "*Sometimes I wrote things because I couldn't say them, couldn't sort out my feelings about them, couldn't keep them bottled up inside me. It was a kind of writing I always destroyed afterward*" (Ibid., 252). This kind of writing is not meant to reach a larger audience but rather it is produced in order to process grief properly. Whether it is addressed to a larger audience or helps to overcome difficulties in personal lives, writing serves as a means to help Dana survive emotionally when she encounters traumatic or violent experiences.

Dana's emotional growth is one of the most significant components of her survival in the past and writing about it acts as a catalysis that connects Dana's complicated process of resistance within the oppressive structures of the antebellum South. She is in danger because of her race as well as gender. For example, Dana stabs Rufus out of self-defense while struggling for her life. This defensive act demonstrates Dana's newly gained sense of individuality which enables her to gain power over Rufus and have control over her faith. She comes to a realization that with this final act she is no longer the "*slave to a man who had repaid me for saving his life by nearly killing me*" (Ibid., 177). Right after, she stabs Rufus, she loses her consciousness:

Something harder and stronger than Rufus's hand clamped down on my arm, squeezing it, stiffening it, pressing into it—painlessly, at first—melting into it, meshing with it as though somehow my arm were being absorbed into something. Something cold and nonliving.

Something [...] paint, plaster, wood—a wall. The wall of my living room. I was back at home—in my own house, in my own time. But I was still caught somehow, joined to the wall as though my arm were growing out of it—or growing into it. From the elbow to the ends of the fingers, my left arm had become part of the wall. I looked at the spot where flesh joined with plaster, stared at it uncomprehending. It was the exact spot Rufus's fingers had grasped. (Ibid., 261)

She finally returns to her own time for good but she bears the permanent marker of the past with her. To arrive home, she needs to lose a limp. In the novel, Dana finally makes it home with her new sense of healthy fragmented identities but she needs to lose something until she can make it home at the end. She arrives home after she completes her quest and changes completely through the journey. Dana somehow still feels caught in the middle mainly because of her physical reminder which Butler intentionally left on her in order not to break the connection between her ancestral past and contemporary present. Peter G. Stillman argues that in Butler's imagined worlds

people are so involved in hierarchy and domination, so convinced of their own tightness, so scared, or so committed to maintaining their own arbitrary power that it can be disheartening to attempt to hope, think, and act in Utopian, promising, or novel ways. (2003: 16)

It demonstrates that the author uses Lillian S. Robinson's strategy for survival: "*Of course you use the Master's tools if those are the only ones you can lay your hands on*" (1987: 35). Dana informs her husband that: "*If I have to seem to be property, if I have to accept limits on my freedom for Rufus's sake, then he also has to accept limits [...] He has to leave me enough control of my own life to make living look better to me than killing and dying*" (Butler, 2003: 246). In colonialism, the colonizers claim the ownership of the Other, but the Other also possesses a voice and its discourse challenges colonialism. Even though it diminishes any possibilities of having a future for the property, the colonized always has an option of death. This dilemma is more complex to Butler. In an interview with Joan Fry, she says: "*I don't think that black people have made peace with ourselves, and I don't think white America has made any kind of peace with us [...] I don't think we really know how to make peace at this point*" (1997: 65).

The end represents Dana's embodiment of the emergence of the past African-American history with the present. Even though Rufus is killed by Dana before he is able to rape her, in a way he becomes successful when he does not let go of her arm which results in Dana losing her arm to the past. Dana describes her feelings as

Something harder and stronger than Rufus's hand clamped down on my arm, squeezing it, stiffening it, pressing into it [...] melting into it, meshing with it as though somehow my arm were being absorbed into something [...] cold and nonliving. (Butler, 2003: 260-261)

She clearly describes the past haunting her to the present. In her book *Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination*, Avery Gordon states:

The ghost is not simply a dead or a missing person, but a social figure, and investigating it can lead to that dense site where history and subjectivity make social life. The ghost or the apparition is one form by which something lost, or barely visible, or seemingly not there to our supposedly well-trained eyes, makes itself known or apparent to us, in its own way, of course. The way of the ghost is haunting, and haunting is a very particular way of knowing what has happened or is happening. Being haunted draws us affectively, sometimes against our will and always a bit magically, into the structure of feeling of a reality we come to experience, not as cold knowledge, but as a transformative recognition. (2008: 8)

Dana needs to see the missing in presence in order to come to terms with her imagination and understand the reality of her experience in the antebellum South and in her present time. This fragmented body provides the most concrete evidence for her experience. Like a ghost, she can feel but cannot see the missing limb similar to her time travels to the past. Even with the solid example of the missing arm, the legal documents and the old newspaper articles that leave a lot of gaps after the final fire at the Weylin plantation, Dana and Kevin possess some degree of knowledge about the past but cannot fully comprehend it, either. At the end of the prologue, Kevin is not able to explain Dana's accident of amputation to the cops because he still does not know how it occurred. In return, Dana replies: "*Neither do I*" (Butler, 2003: 11). The novel ends with a question of the written history of African-Americans. Her prior knowledge about slavery and, even, her literacy are not able to help Dana in the antebellum South. In a way, Octavia Butler "*reminds us that there is more to truth and sanity than what survives in the official historical record*" (Vint, 2007: 251).

Even though many parts of Dana's story seems implausible, it is able to transfer the necessity of her time travelling episodes, the trauma these travels have caused in Dana and the healthy fragmentation the experience has left on her identity. As she is somewhat haunted by the past, "*[b]eing haunted draws us affectively, sometimes against our will and always a bit magically, into the structure of feeling of a reality we come to experience, not as cold knowledge, but as a transformative recognition*" (Gordon, 2008: 8). This "*transformative recognition*" enables Dana to decolonize her mind and recover from her amputated kinship. It is evident that before her time travels begin, Dana cannot get over "*the past in the politics of her relationship with Kevin, in her family's bible and the unfamiliar names of her ancestors, and the existing racism in a present-day 1976 society comfortable with the white liberal fantasy of a post-racial society*" (Rehak, 2015: 7). The narrative enables Dana to have the closest experience of slavery and the past African-American cultural history.

From the narrative, it is suggested that Dana's memories and knowledge of the past is far off from the reality that she had witnessed in the alternative spaces that she has visited in her time travel episodes to the past. Once she processes her experiences, her new found knowledge destabilizes her present life. It is these exact aspects from the past that jeopardized her physical survival between the time travel episodes. Since Dana lacks the reality of the past, the narrative is built on her recollection of her actual heritage and the involved complications. At the end, she realizes that it is no use of "*letting yourself pull away from [the past]*" or to just "*let go of it*" (Ibid., 17), as it was advised to Dana by Kevin. Similar to . The novel suggests that it is important to have a critical outlook of the past and the memories in order to possess control of the body and mind in any given time and space. While in the process of becoming a subject, Dana becomes more fragmented in terms of soul and body. She realizes the importance of language and the surrounding community in survival. She even passes beyond the Law of the father using the language and breaks free from the colonizing binaries.

## REFERENCES:

- Barr, Marleen S.: *Alien to Femininity: Speculative Fiction and Feminist Theory*, New York: Greenwood Press, 1987.
- Butler, Octavia E.: "An Interview with Octavia E. Butler," *Callaloo*, Ed. by Charles H. Rowell, Vol.XX, No:1, 1997a, pp.47-66.
- Butler, Octavia E.: "An Interview with Octavia E. Butler," *Callaloo*, Ed. by Randall Kenan, Vol.XIV, No:2, 1991, pp.495-504.
- Butler, Octavia E.: "'Congratulations! You've Just Won \$295,000!' An Interview with Octavia Butler," *Poets & Writers*, Ed. by Joan Fry, Vol.XXV, No:2, 1997b, pp.58-69.
- Butler, Octavia E.: *Kindred*, Boston: Beacon Press, 2003.
- Fanon, Frantz: *Black Skin, White Masks*, Trans. by Charles Lam Markmann, New York, Pluto Press, 2008.
- Gordon, Avery: *Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- Green, Michelle E.: "There Goes the Neighborhood: Octavia Butler's Demand for Diversity in Utopias," *Utopian and Science Fiction by Women: Worlds of Difference*, Eds. by Jane L. Donawerth and Carol A. Kolmerten, Syracuse: Syracuse University Press, 1994, pp.166-189.
- Hampton, Gregory: *Changing Bodies in the Fiction of Octavia Butler*, Lanham: Lexington Books, 2010.
- hooks, bell: *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, Boston: South End Press, 1981.
- hooks, bell: *Black Looks: Race and Representation*, Boston: South End Press, 1992.
- Lacan, Jacques: *Écrits. A Selection*, Trans. by Alan Sheridan, London: Routledge, 2005.
- Lacan, Jacques: *Reading Seminar XI: Lacan's Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, Ed. by Richard Feldstein, Bruce Fink, and Maire Jaanus, Albany: State University of New York Press, 1995.
- Lacan, Jacques: *The Seminar. Book III. The Psychoses, 1955-56*, Trans. by Russell Grigg. London: Routledge, 1993.
- Lacan, Jacques: *The Seminar of Jacques Lacan: Book X, Anxiety, 1962-63*, Trans. by Cormac Gallagher, (Online) [https://www.valas.fr/IMG/pdf/THESEMINAR-OF-JACQUES-LACAN-X\\_I\\_angoisse.pdf](https://www.valas.fr/IMG/pdf/THESEMINAR-OF-JACQUES-LACAN-X_I_angoisse.pdf), 4 July 2018.
- Lacan, Jacques: *The Language of the Self: The Function of Language in Psychoanalysis*, Trans. by Anthony Wilden. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1968.
- Mulvey, Laura: "Visual Pleasure and Narrative Cinema," *Film Theory and Criticism: Introductory Readings*, Eds. by Leo Braudy and Marshall Cohen. New York, Oxford University Press, 1999, pp.833-844.
- Ragland-Sullivan, Ellie: "Jacques Lacan: Feminism and the Problem of Gender Identity," *SubStance*, Vol.XI, No:3, 1982, pp.6-20.
- Rehak, Hannah: "Butler's Kindred: Non-linear Genealogies and the Transformative Possibility of Breaking Genre Conventions," *Tapestries: Interwoven voices of local and global identities*, Vol.IV, No:1, 2015, pp.1-8.
- Robertson, Benjamin: "'Some Matching Strangeness': Biology, Politics, and the Embrace of History in Octavia Butler's 'Kindred,'" *Science Fiction Studies*, Vol.XXXVII, No:3, 2010, pp.362-381.
- Robinson, Lillian S.: "Canon Fathers and Myth Universe," *New Literary History*, Vol.XIX, No:1, 1987, pp.23-35.
- Rushdy, Ashraf H. A.: "Families of Orphans: Relation and Disrelation in Octavia Butler's *Kindred*," *College English*, Vol.LV, No:2, 1993, pp.135-157.
- Stillman, Peter G.: "Dystopian Critiques, Utopian Possibilities, Human Purposes in Octavia Butler's 'Parables,'" *Utopian*, Vol.XIV, No:1, 2003, pp.15-35.
- Tatum, Beverly Daniel: *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?*, New York: Basic Books, 1997.
- Vint, Sherryl: "'Only by Experience': Embodiment and the Limitations of Realism in Neo-Slave Narratives," *Science Fiction Studies*, Vol.XXXIV, No:2, 2007, pp.241-261.



# The Internationalization of Composition Pedagogy:

## Another Look

Haris Haq<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Georgia State University, Department of English, hhaq1@gsu.edu

### Introduction

Composition pedagogy is a term mostly invoked when speaking in the context of English language writing within the United States. This in and of itself deserves scrutiny, but despite that, there are some very obvious reasons behind this. For one, composition pedagogy is historically rooted in the United States as a somewhat unique national innovation, developed in response to a certain context. Unlike the many cultural and educational exports of the United States, it can be said that composition pedagogy has been very much overlooked, likely due to the fact that the discipline itself had to, perhaps ironically, fight for its own recognition within the borders it was created in. With that being said, today, the field of composition pedagogy has a very significant place within the national university system. This is not only true in dominating the introductory English instruction of nearly all college students in the country, but in its sheer academic and scholarly outreach pertaining to writing education. Composition pedagogy today, stands as an established discipline. But what is curious, is how the discipline has hardly looked beyond its immediate environment and into the globalized world that it actually exists within and is very much relevant to. It is this question that I ponder upon, considering that what lies beneath this discussion are numerous insights for the questions our field grapples with, including cross-cultural understanding, diversity and inclusivity.

As someone who comes from a diverse background, this topic is of special significance to me. Born in the West but from an immigrant family from the East (Pakistan in specific), my viewpoint on language has always been one that transcends borders. Indeed, my own role as an agent in authoring this paper is one I believe is worth mentioning. I was raised in the United States to a family that highly valued its religious and cultural traditions and that made education a priority. The English language and myself and my sibling's ability to speak and read at a certain level, was stressed in the family, interestingly influenced by the British standard of education my parents received, given Pakistan's history a former British colony. Yet still, my grandparents and parents were fond of the Urdu and Punjabi languages they grew up speaking, and never failed to take whatever chance they had to speak and appreciate the language, in spite of the fact that the family embarked on a new life in the United States. Additionally, as a Muslim, Arabic has always been a central part of my day-to-day life, as it is for all those who practice the faith; the five daily prayers and other rituals are spoken in Arabic, and of course, that is the language of the Qur'an. I also attended schools with large international student populations for a significant portion of my life, and whilst I consider myself someone who struggles when learning languages, I can say that I am no stranger to the dynamics of language interplay in real life.

As I entered into my own studies in my journey to become a composition scholar, my own faculty and mentors have constantly encouraged me to pursue this interest of mines. This has been a source of great motivation, alongside the fact that our discipline is, as a whole, pointing its research in a direction that aims to promote social justice, inclusivity, and diversity across composition studies. At least from a research perspective, old norms and expectations are being challenged, and we are exploring ways to give our students the agency they deserve in our classrooms. To me, working towards this change requires us to truly engage in the world we live in, which is one that is intercultural. This eventually led to my own PhD research in international composition education, specifically pertaining to Turkey, a country with great similarities to my own background (both literally and metaphorically resting between East and West, although not quite either of them).

As it stands, the field of Rhetoric & Composition is more or less an American centric discipline that doesn't really exist outside of the country. As the academic influence of the country outside of its borders are significant, American scholars have a lot to contribute to the international dynamic, but this starts with not just a willingness, but also, a concentrated effort to understand other systems, norms, and educational frameworks pertaining to writing. This paper builds upon the work of Christiane Donahue, and specifically her text, "Internationalization' and Composition Studies: Reorienting the Discourse". In it, she speaks of how "as U.S. scholars we must reorient ourselves and our discourses, adapting to the idea that our field is not the sole source of writing theory in higher education" (Donahue, 2009, p. 236). I, in my own analysis, hope to reiterate Donahue's arguments and conclusions with my own analysis on the matter. It is my intention to contribute to that direction and encourage other scholars to do so, with eye towards the great benefits that can be gained through it.



## Origins of Composition Pedagogy

Before even embarking on this discussion though, it is important to see where composition studies came from, giving important context for where it stands today. Before any reassessment, examination of current status is absolutely critical. In terms of histories on composition pedagogy, however, this has not been an area where scholarship is lacking. Indeed, well-regarded texts in the discipline such as *Composition in the university: Historical and polemical essays* by Sharon Crowley, *Textual Carnivals: The Politics of Composition*, by Susan Miller, and *The origins of composition studies in the American college, 1875–1925* by Josh Brereton, give detailed analyses on the subject, as do many other fine resources. Yet, just to give a summary in brevity, composition was introduced as a response to the ensuing problems of college student preparedness. The idea of mandating a Freshman English course was very much an invention from the US university directed towards its students.

As the Rhetoric scholar Robert Connors speaks about, composition education for incoming university students in its current form came about a Harvard innovation after 1874 (Connors, 1991, p. 66). This innovation was a direct response to its entering students being seen as deeply inadequate on its first written entrance exams (Connors, 1991, p. 66). By 1885, a freshman course was offered at the basic level, and by 1880, this had become a mandatory feature of a Harvard education (Connors, 1991, p. 66). With Harvard occupying the place of an educational model for institutions in general, this eventually became a standard across American universities.

Eventually, composition education had evolved into a widespread, formal, and scholarly area of study in and of itself. In analyzing the study *Where Did Composition Studies Come From? An Intellectual History*, by the scholars Martin Nystrand, Stuart Greene, and Jeffrey Wiemelt, what can be learnt is that the post-1970 period became a defining moment for modern composition studies in the US. This was for a few reasons, such as the emergence of “coherent research programs emerged marrying empirical methods to theoretical conceptions”, and a “writing research community”, “Ph.D. programs...in rhetoric and composition at Carnegie Mellon, Purdue, and the University of Illinois at Chicago”, “new refereed journals” relating to writing education, and a “Special Interest Group (SIG) in writing research” (Nystrand et al., 1993, p. 3). Additionally, post this period, significant approaches to writing emerged that were refined by some of the great American composition scholars, such as the process approach, which emphasized writing planning (Kruse, 2017, p. 39) and the “Writing-in-the-Disciplines (WID) tradition”, that based writing education as a “means of integration into and specialization in their fields of study” (Kruse, 2017, p. 39).

## Influences of Composition

Composition studies today is something that is very much associated with a U.S. context, with the aspects such as first-year composition (FYC), writing centers, and the vast majority of rhetoric & composition research having its origins, applications, and scholarly discourse in the nation. Historically, the United States, however, was not the only place making advances in the area of writing education. According to Kruse, “At the beginning of the 19th Century, three essentially different modes of using writing for teaching and of teaching writing emerged in France, England, and Germany” (Kruse, 2017, p. 40). As the study speaks about, the French tradition is one that is similar to essay writing, and “these essays are characterized, among other things, by easily recognizable external structures, by a “strong reliance on paraphrase without citing”, by a statement of “the problem” and “the plan” at the beginning and a thesis statement at the end (Kruse, 2017, p. 40-41). The UK tradition, “writing with oral communication among students or between student(s) and tutor and introduce students to scholarly work”, and the German tradition is “connected with seminar teaching” and “...always included student writing and made students submit papers in regular intervals” (Kruse, 2017, p. 41). Kruse continues that “the models for student writing these three countries provided have been transferred to several other European countries. It should be noted that writing, in this context, was not seen as belonging to one singular language, but rather, was seen as something that had a certain fluidity of movement, hence the cross-border movement of ideas.

Often, composition scholars are so engaged in the national discourse, that the international component is left out or ignored. On top of that, lies the fact (as will be discussed later in this thesis) that many countries outside the U.S. have not yet had their reckonings with rhetoric & composition as a formal, scholarly discipline (although no doubt it exists in other names). This of course, brings up a major topic within writing studies, that is, one of identity. In the famous text on writing studies *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*, Tony Scott speaks of this, mentioning something that is perhaps obvious, but ironically due to that fact, can be often overlooked. That is, that by nature, “writing is always ideological because discourses and instances of language use do not exist independently from cultures and their ideologies” (Scott, 2015, p. 48).

It is far too easy to, whilst making associations of cross-cultural movement (as we direct focus towards an international context), forget that fact that very naturally, composition related research and engagement is a response to its surroundings. On top of that, this corresponds with the fact that the majority of scholars in the field write solely for their own surroundings, making the focus limited. So, I argue that whilst there needs to be something done towards diversifying composition research, it is also unfair to blame scholarship for thinking about their direct surroundings. Our field is a very practical one, one that its research is designed for direct practical implications by and large. The proposal then isn't to ask scholars of writing in their res-

pective geographies to write about other ones, but it is to create an environment where ideas across these boundaries can be shared and accessed, and if similarities are found (which is likely), to apply these lessons.

Fortunately, with this realization, it has been observed that “work in rhetoric and composition, a field once thought to have relatively influence outside its own sphere, is increasingly cited in the work of non-US writing researchers and integrated in internationalization projects” (Heilker, & Vandenberg, 2015, p. xiii). In other words, there has been an emergence of international scholars taking U.S. centric work and contextualizing it. Indeed, writing studies in general has evolved into its own community, one that is an “an increasingly global construct of academics comprising a methodological diversity and linguistic orientations...” (Heilker, & Vandenberg, 2015, p. xiii).

#### Current Directions

I certainly am a big proponent of this direction, although in my own observation, I see that there is still a long way to go. Current literature within composition has not yet fully looked to the potential that exists outside of the U.S. composition classroom, and by and large, scholars have not focused on this topic. Indeed, in the U.S., “the attention to internationalization and its relatives, globalization and cross-cultural comparison, has tended so far to focus on the increasingly global nature of U.S. classrooms and U.S. students or students attending U.S. universities” (Donahue, 2009, p. 213). And, as Donahue speaks about, with regard to international writing research which is ever present, still, “...most U.S. teachers and scholars have not considered in contexts outside of U.S. borders: what the teaching of academic writing might look like elsewhere, its forms, its teachers” (Donahue, 2009, p. 221). This can be seen through literature searches of keywords in trying to find works on other geographies or contexts. Similarly, I am in agreement with the sentiment that “English language teachers around the world may start reading composition research, when they can get it, because the titles sound relevant, but they often stop reading because what is said seems to apply only to the US and Canada - not even to acknowledge that there might be other systems” (Muchiri et al., 1995, p. 177). The research inside does not seem to have much application outside its borders, and perhaps, scholars inside the country feel the same towards research emanating from outside, that it isn't relevant to their contexts. Or perhaps, the issue is just one of accessibility and convenience (much work regarding composition has been written in languages outside of English). However, this discussion alone brings up the counter-question, that is, what if somehow these barriers were overcome? Where would we go as a field?

#### A Reevaluation of Composition

It is here that I feel like the first step towards reassessment, is a reevaluation of what composition is viewed as by its practitioners. Of course, the definition of composition is not one that is considered solid and remains, even now, up to scholarly debate. Yet, there are some definitions that carry a wide degree of acceptance in the field. According to the text *A guide to composition pedagogies*, written by practitioners and scholars of the field seeking to define it, “Composition pedagogy is a body of knowledge consisting of theories of and research on teaching, learning, literacy, writing, and rhetoric, and the related practices that emerge. It is the deliberate integration of theory, research, personal philosophy, and rhetorical praxis into composition instruction at all levels from the daily lesson plan to the writing program and the communities it serves” (Tate et al., 2014, p. 3). I personally see much value in a broad definition like this, as it encompasses our field which truly stretches beyond language and geography. If we view composition broadly, then we naturally are forced to accept its diversity. Yet, this has not been the case in reality, although it is a positive fact that by and large, there has been a significant push in our field towards topics of social justice and inclusion within writing education.

Relevant to an international approach, would be discussions on translanguaging. Translanguaging in composition studies is very much a response against what are thought to be an unfair bias against those who speak language differently that what is considered “correct”. Indeed, “translanguaging incorporates the view that all language users, or languagers, are perpetually producing and experimenting with multiple varieties of language. Thus, translanguagers grasp that the institutional enactment of language standards is repressive in some cases and restrictive in all” (Gilyard, 2016, p. 284). So, in this, there is a call to free those who walk through the composition classroom of these injustices. One response to this, has been the call to employment of a “translingual approach”, one that “sees difference in language not as a barrier to overcome or as a problem to manage, but as a resource for producing meaning in writing, speaking, reading, and listening” (Horner et al., 2011, p. 303). Here, errors are embraced rather than frowned upon.

To me, translanguaging is important in that it recognizes the obvious, that we live in a world that stretches beyond one language or one dialect of that language. These are questions that we grapple with as a field, and in this framework of thought, we are forced to reconsider the fact that there are genuine differences existent, and that in merely acknowledging these, there lies room for opportunity. Essentially, the world beyond what we see becomes relevant when we have to consider a student's respective background (which are extremely varied in the U.S. university), and this alone, if done, is significant.

From here, I extend this into another context. That is, for composition scholars to actually learn more about their respective student's backgrounds, on top of simply acknowledging and accepting them. For example, a non-native first-year English

composition student from any respective country, more than likely is coming from a school background where for the most of their lives, they studied in their L1 language. Not only that, but as nearly all national school systems in the world teach their own national languages and literature as part of their curriculums, these students will likely have had exposure to more advanced literary works in their language, whereas in English, it is unlikely that they would have had engaged in critical analysis of a Shakespearean text sometime in their schooling, for example. What can be seen out of all of this is that non-native students most likely have received some type of composition education in their native languages, and if we are to view writing as something that stretches beyond one single language, then we have tapped into the resources of student backgrounds in way that perhaps, makes them much more composition ready than we may have thought.

On top of this, there is a lot more that can be gained from this exercise than simply benefitting our students during their year of required English composition. From a scholarly perspective, by being willing open to look to the literature beyond us, we suddenly become exposed to a tremendous trove of research that has the potential to enrich our own. International collaborations become a reality, gaps are bridged, and we are forced to become more diverse and inclusive in our thinking. Why? Because in learning about different methodologies for the teaching of composition, we are confronted with completely new frameworks of thought, frameworks that are rooted in their own unique histories, cultures, traditions, and lived environments. As I see it, this is the natural next step in composition studies.

#### Confronting Our Biases

So what does this proposition really mean? I am inspired by the July 2006 edition of the *College English* journal, in which a compilation of papers was presented that directly spoke towards the issue of the need to reassess the status quo of English composition studies. Bruce Horner, in introducing the journal, speaks about this movement, that “critiques the tacit policy of “English Only” dominating composition scholarship and pursues teaching and research that resist that policy” and “draws attention to the fact that within much composition teaching and scholarship, both the context of writing and writing itself are imaged to be monolingual: the “norm” assumed, in other words, is a monolingual, native-English-speaking writer writing only in English to an audience of English-only readers” (Horner, 2006, p. 563). Essentially, the first step is to move away from our perceived notion of what composition education is. The same way that a Mathematics scholar writes for an international audience in what is universally perceived to be an international language, I argue that the composition scholar should do the same.

The text *Cross-Language Relations in Composition* is an important compilation of essays and studies that I believe holds tremendous value in this discussion. Essentially, the text “calls for a radical shift from composition’s tacit policy of monolingualism to an explicit policy that embraces multilingual, cross-language writing as the norm for our teaching and research” (Horner et al., 2010, p. 3). And instead, it is argued that “that students need to learn to work in their writing within, on, among, and across a variety of Englishes and languages, not simply to (re)produce and write within the conventions of a particular, standardized variety of English” (Horner et al., 2010, p. 3). It is granted, however, that the text does seem to address a North American audience and is aimed at implementation within the composition context in this geography. Yet, I take this as a strength. The United States is a nation of immense differences in its demographic makeup, and no doubt, this extends to its academic spheres (which are even more so diversified due to the high amount of international students). Already, within this context, it can be seen (as the text speaks about), how great of a disservice it is to lock ourselves, as practitioners and researchers, within such a diverse environment, to one particular standard of (English) language. By doing so, we are simply promoting an artificial reality, one that truthfully, has a history that is hardly one to be proud of.

It is a known issue in composition studies today that the way composition (and broadly, English studies) has been looked at traditionally, unfairly puts entire demographics at a state of disadvantage. However, it is a positive sign that the profession has recognized this, and research, scholarship, and debate in this issue has been a long-standing priority within it. Particularly, with regard to the World Englishes paradigm, that “envisions the Englishes used around the world as more than just awkward imitations of American or British varieties; they are languages in their own right and do not have to be measured by the yardstick of more established varieties” (Wetzl, 2013, p. 205). In a pedagogical context, there have been examples of innovation, for example, in “code-meshing”, which “is a strategy of writing that encourages students to develop an integrated understanding of how all varieties of English and even other languages in their repertoires may be spliced together to ‘serve their interest’” (Lee, 2013, p. 317; qtd in Lee, 2013, p. 317). Here, we can see a clever example of acknowledging difference whilst given students the tools to succeed in the respective status quos they exist within. This methodology has its roots in “code-switching”, in “averring that the nonstandard home dialect is effective in its context but that the student will have to master the standard for purposes of upward socioeconomic mobility” (Howard, 1996, p. 265). This is what I consider to be a balanced form of pedagogy and one that charts the way forward. More so than that, it shows a real-life example of pedagogical adaptation from both a theoretical and practical perspective (as the code-meshing strategy has been applied in classrooms).

Why is this relevant? Because I believe such adaptability is needed by scholars in composition when discussing a language even beyond English. Undoubtedly, the bias that exists even within English in promoting a very particular standard, exists

on other languages faced against English. A journal article written in another language doesn't often show up in the citations for composition related publications. Whilst this can very easily be attributed to the fact that they are simply inaccessible due to the language barrier, the truth is that in foreign language publications, abstracts are more so than not, also presented in the English language. Even from this, insights can be gleaned, and in my case, in my usage of documents from another language (Turkish) in my own research, I have seen that pursuing avenues such as translation of papers or even contacting the authors in question, is an extremely fruitful exercise. In essence, I argue simply that where there is a will, there is a way, and for the sake of advancing our profession, this is something necessary. Simply put, I quote Horner, when he states that, there is "wealth of scholarship in, and on, languages other than English on which composition can draw that the dominance of English Only ideology over all levels of U.S. education has rendered invisible to most compositionists. It is now long past time for composition scholars to break the English Only barrier in their writing, reading, and thinking as well as teaching" (Horner, 2010, p. 12).

#### A Division of Labor

The approach that I propose is one that directly stands to challenge a known and longstanding issue in composition studies. That issue, is the one of a "Disciplinary Division of Labor", the term coined by the composition scholar Paul Matsuda. This division, as Matsuda talks about, essentially refers back to a historical context in the United States, where an increasing amount of international students began to find themselves enrolled in introductory English coursework (Matsuda, 1999). According to Matsuda, in a certain time period (1941-1966), two fields began to assert their own professional identities (TESOL/EFL and Composition Studies) which, ultimately manifested into a division. What came out of this was something that has proved to be a detriment to the larger purpose, particularly due to a failure on the part of composition specialists, due to a lack of ability and desire to engage with the problems associated with non-native English students. Matsuda then, promotes a few options for the way forward, for example, "for composition specialists to begin learning about ESL writing and writers by reading relevant literature and by attending presentations, workshops, and special interest group meetings on ESL-related topics at professional conferences" (Matsuda, 1999, p. 715-716). Additionally, Matsuda states that "composition scholars, regardless of their areas of interest or modes of inquiry, should also try to consider second-language perspectives in their work" (Matsuda, 1999, p. 716).

Matsuda's work is particularly useful to my proposition. I argue that the professionalization of disciplines (and its associated division) exists even beyond the TESOL-Composition studies dynamic. In my observation, composition scholarship has not yet looked to building a collaborative identity with schools and departments of foreign languages. As a profession, we have not stopped to ask the questions of how we can incorporate works from disciplines across ours, even in areas where cross disciplinary collaboration not only makes practical sense, but is actually necessary (like TESOL). As a discipline, we too often engage only within our own discipline, usually housed within traditional English programs. In this, we lose opportunity and access to wealth of knowledge and expertise which has already been explored, researched, and analyzed. For example, in the case of the TESOL/Composition dynamic, the problem existent is that composition scholars have not taken the time to build the needed expertise to engage with EFL students. Quite often, this is due to what Matsuda describes as a "view that the sole responsibility of teaching writing to ESL students falls upon professionals in another intellectual formation", specifically, that of TESOL (Matsuda, 1999, p. 700). Ultimately, this was what Matsuda explains was a "desire" by academic disciplines "to claim their own areas of expertise led to the division of writing scholarship into first- and second-language components" (Matsuda, 1999, p. 700-701).

#### Beyond English: Writing Across Language

To look beyond English is something that is bold and can hardly be done without a recognition of the possibilities and a strategy that makes such an initiative feasible and effective. The study by Yu Ren Dong on "The need to understand ESL students' native language writing experiences" is one that is extremely insightful on the matter. In the study, Dong steps back from the traditional pedagogical paradigm in the composition classroom (assessing students against a particular predefined standard) and into actually looking into ESL student's respective backgrounds. In the study, Dong forces us to look beyond the student as simply a part of the very broad designation as someone who speaks English as a second language and is taking a composition class, and rather, as someone who has arrived to the class possessing their own "rich home cultural, educational, language, and literacy backgrounds" (Dong, 1998, p. 277). Additionally, like I mentioned before in this paper, the ESL students being studied "all had had some kind of native language writing instruction before coming to the United States" (Dong, 1998, p. 278). By viewing students in this light, the composition classroom with ESL students suddenly transforms into a place where the key term is "remediation", to one that is rich in perspectives and knowledge relating to writing.

Through the study, Dong demonstrates how the students "revealed the distinctive ways that their teachers back home used to teach them how to write in their native languages" (Dong, 1998, p. 278). Only to give some examples, a Haitian student described an emphasis on learning writing to retain reading; many Russian students talked about a focus existent on language and mechanics; a Korean student spoke about writing diary entries initially, and then moving on to book reports; a Polish student spoke about being instructed in literary analysis; a Chinese student recalled being taught and tasked in a unique prose based on the works of a famous classical Chinese writer (Dong, 1998, p. 279-280). However, many of these students, despite what



Dong analyzes as a strong native writing background, struggled to write in English.

The biggest question that comes up is regarding how scholars can effectively confront this situation. Dong offers some idea from a purely pedagogical view. For example, of composition teachers acknowledging different literacies in the classroom, modifying teaching strategies and accommodating students' needs in light of their existing competencies (Dong, 1998, p. 283). I find all of these recommendations valuable. Here however, I wish to promote Dong's work as a case study for writing as a universal language, rather than something that is constrained to a particular language or practice. As a composition instructor myself, I can see how each of the student backgrounds mentioned in Dong's work pertaining to writing, can effectively be harnessed to promote that student's respective success. For example, in the case of the Russian students relating their experiences of their L1 writing backgrounds in which they were made to pay special attention to grammar, I see both a pedagogical and scholarly avenue. From a pedagogical perspective, if I was in charge of the instruction of native Russian students, I would understand their tendencies to tilt towards grammar, and would try to spend more time emphasizing the importance of other elements that strong writing consists of. From a scholarly perspective, I would wish to conduct or promote more study on the observation. For example, what similarities do Russian and English grammar have? How can these bridges be gapped in the classroom? How can I effectively harness a Russian composition background to succeed outside of its borders? In fact, these are the questions that drive me. I believe in the obvious (but worth restating) principle that effective practice is driven by strong research. This then, is my call towards composition scholarship. To look to these research possibilities and push our discipline forward.

#### Towards a Scholarly Focus on Writing as a Discipline

On this proposition of considering writing as a discipline rather than something that is constrained to a language (i.e., English Writing, etc.), I feel like it is necessary to chart out a way forward. I call for a new scholarly focus that stretches beyond the "division of labor", and that utilizes research work from languages outside of English. I restate my argument (based on Matsuda's division of labor) that our discipline is still too inwardly looking. As someone who has engaged with international research as part of my own PhD thesis, I know well the potentialities that can come out of examining writing research across contexts. However, this forces us to take a step back, and view writing within its macro context. Ultimately, while individual intentions will vary, it is fair to say that as people who have dedicated our lives to composition studies, we aim to present forward theories and methodologies that will benefit those who we instruct in allowing them to articulate themselves effectively and be understood. More so, we want our students to see tangible results with their writing, specifically in their professional development. We understand perhaps more so than anyone else that strong writing can also be a tool of social mobility, no matter the setting, culture, or context. In that sense, seeing writing as a discipline in and of itself, not constrained to language, isn't such a far proposal.

To add to this, we can look right into the traditions of our own field. The field of Rhetoric & Composition is one today that in the United States, is heavily influenced by a Greek neoclassical tradition. No doubt, had these insights (for example, texts such as Aristotle's *Rhetoric*) not been translated into English from their original Greek, the field would look completely different. However, what became into many of the standard English composition curriculums is based on these classical writings, due to the fact that many of the tenants of argumentation and persuasion are similar across the human spectrum. Indeed, as George Pullman states in his text *Persuasion: History, Theory, Practice*, "the basic ideas [of persuasion] haven't changed fundamentally since they were first recorded in the fourth century before the common era" (Pullman, 2013, p. xvii). The tradition then, has been one of adaptation.

In every sense, the future of composition research lies in key terms such as international, intercultural, and interlinguistic, interdisciplinary, and intersectional. We must embrace the fact that there is a lot to gain from looking beyond our comfort zones, if so to speak. In practicality, there are also some golden examples of this in the research field of contrastive rhetoric. I bring up a very worth reading study comparing rhetorical strategies in Chinese and English writing textbooks by Ming-Tzu Liao and Ching-Hung Chen which found the respective differences and similarities in Chinese and English argumentative writing practices, presenting forward a detailed explanation and analysis in the topic (Liao & Chen, 2009). Many other scholars have written on the topic of contrastive rhetoric, and truly, this is not something new. Most importantly, it requires practitioners to become more aware of other language systems and norms.

Beyond this, is that we should seek out research work in languages outside our own. In the globalized world we live in, and with English being the recognized language of international research, it is more likely than not that at the abstracts for published papers will be in English. Additionally, in my observed experience, international scholars in foreign language departments can often be very happy to provide extra insights or even collaborate. This is the way to get the most advanced writing related research that is coming forward out of other language contexts. As we know, just like any type of discipline, writing is not something of which every insight has been discovered yet. The same way that we as composition scholars continue to work towards understanding writing methodologies and how we can teach these to our students, so do scholars within language and literature departments around the world. Our goal is the same, and indeed, research stands behind us that this type of cross-cultural dynamic is effective. In one study by De Angelis and Jessner, it was found that there was a "clear pattern of

interaction between speakers' languages and proficiency level in non-native languages" which pointed towards "a meaningful influence on writing development" (De Angelis, & Jessner, 2012, p. 47). This is in line with the Dynamic Systems Theory (DST) approach that the authors present, that all factors [specifically writing in this case] are dynamically interconnected..." (De Angelis, & Jessner, 2012, p. 48). With what we know and evidence standing behind this, as well as a disciplinary push to become more inclusive and diverse in our practice, I feel like the time is now to look outward.

#### Conclusion

This paper was meant to encourage scholars of composition to think "beyond borders" and into the globalized dynamic that we exist in, building upon Christiane Donahue's 2009 analysis on the matter. As is known, the concept of writing studies and composition is not something that is stagnant. As a discipline, change and fluidity, in response to the needs of our students, has always been a motivating force towards effective pedagogy. The discipline is one that has its roots in international influence and transfer of ideas, not one that constrained to any particular geography. That tradition is one that I hope that as a discipline, we can continue on. The research directions at currently existing within field, be it in translingualism, contrastive rhetorics, social justice, or diverse/inclusive pedagogy, are all pointing towards the same direction. That is, that we live in a world where difference can be and should be embraced for the betterment of those who we instruct.

In this paper, I once again call for composition scholars to be willing to engage across methodological and disciplinary constraints. The next steps forward will require scholars to actively seek out works done beyond their contexts, and find ways, such as collaboration, to engage with them. Doing so, requires walking above the limitations and biases that hinder this from occurring, be them frameworks of thought that are limited to particular standards of language, or divisions of labor. These elements have proved to be ones of hinderance, but evidence points that what lies beyond these hindrances is immense opportunity for both scholarship and effective and impactful teaching.

#### Acknowledgements

I am very thankful to Dr. Mary Hocks for encouraging me in the direction of this paper and offering me insights and ideas in its writing. I am also thankful to my doctoral advisor, Dr. George Pullman, for his support of my research direction.



## REFERENCES

- Adler-Kassner, L., & Wardle, E. (2015). *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies*. UP of Colorado.
- Brereton, J. (1996). *The Origins of Composition Studies in the American College, 1875–1925*. U of Pittsburgh P.
- Connors, R. J. (1991). Rhetoric in the Modern University: The Creation of an Underclass. In R. Bullock & J. Trimbur (Eds.), *The Politics of Writing Instruction: Postsecondary* (pp. 84-55). Boynton/Cook Pub.
- Crowley, S. (1998). *Composition in the University: Historical and Polemical Essays*. U of Pittsburgh Pre.
- De Angelis, G., & Jessner, U. (2012). Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory Approach. In R. Manchón (Ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 68-47). Walter de Gruyter.
- Donahue, C. (2009, December). "Internationalization" and Composition Studies: Reorienting the Discourse. *College Composition and Communication*, 61(2), 212-243.
- Dong, Y. R. (1998). The need to understand ESL students' native language writing experiences. *College ESL*, 8(2), 87-105.
- Gilyard, K. (2016). The Rhetoric of Translingualism. *College English*, 78(3), 284-289.
- Heilker, P., & Vandenberg, P. (2015). Introduction. In P. Heilker & P. Vandenberg (Eds.), *Keywords in Writing Studies* (pp. xi-xviii). UP of Colorado.
- Horner, B. (2006). Introduction: Cross-language relations in composition. *College English*, 68(6), 569-574.
- Horner, B., Lu, M., Royster, J. J., & Trimbur, J. (2011). Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach. *College English*, 73(3), 303-321.
- Horner, B., Lu, M., & Matsuda, P. K. (Eds.). (2010). *Cross-Language Relations in Composition*. SIU P.
- Howard, R. M. (1996). The Great Wall of African American Vernacular English in the American college classroom. *JAC*, 265-283.
- Kruse, O. (2017). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Lee, M. E. (2013). Shifting to the World Englishes Paradigm by Way of the Translingual Approach: Code-Meshing as a Necessary Means of Transforming Composition Pedagogy. *TESOL Journal*, 5(2), 312-329.
- Liao, M., & Chen, C. (2009). Rhetorical Strategies in Chinese and English: A Comparison of L1 Composition Textbooks. *Foreign Language Annals*, 42(4), 695-720.
- Matsuda, P. K. (1999). Composition Studies and ESL Writing: A Disciplinary Division of Labor. *College Composition and Communication*, 50(4), 699-721.
- Miller, S. (1993). *Textual Carnivals: The Politics of Composition*. SIU P.
- Muchiri, M. N., Mulamba, N. G., Myers, G., & Ndoloi, D. B. (1995). Importing Composition: Teaching and Researching Academic Writing beyond North America. *College Composition and Communication*, 46(2), 175-198.
- Nystrand, M., D, D., & D, D. (1993). Where did Composition Studies Come from. *Written Communication*, 10(3), 267-333.
- Pullman, G. (2013). *Persuasion: History, Theory, Practice*. Hackett Publishing.
- Scott, T. (2015). Writing Enacts and Creates Identities and Ideologies. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies* (pp. 49-48). UP of Colorado.
- Tate, G., Hessler, B., Rupiper-Taggart, A., & Schick, K. (Eds.). (2014). *A Guide to Composition Pedagogies*. OUP USA.
- Wetzl, A. M. (2013). World Englishes in the Mainstream Composition Course: Undergraduate Students Respond to WE Writing. *Research in the Teaching of English*, 48(2), 204-227.

# Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi

## ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hüseyin GEZEN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri oluştururken örneklemini evren içerisindeki basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 118'i kadın ve 106'sı erkek toplam 224 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır ( $X = 3.87$ ). Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ortaokul öğretmenleri, sınıf yönetimi, kaygı, sınıf yönetimi kaygısı

### Giriş

Sınıf, öğrenci ve öğretmenlerin okul içerisinde zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yaşama ve öğrenmelerini gerçekleştirdikleri alandır. Bir terim olarak baktığımız zaman sınıf; bir alan, açık bir yer, ortak kullanılan avlu anlamına gelmektedir. Sınıftaki her bir birey için sınıf tanımı zor olsa da herkes için ortak bir bakış açısı vardır. Bu bağlamda sınıf yönetimi herkesin gördüğünü ortak hale getirme ve ona anlam kazandırma sürecidir. Bu sürecin niteliği ise sınıfta lider konumunda olan öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler bütünlüğüdür. Sınıf yönetiminin temel amacı; sınıf ortamında öğrenmelerin daha olumlu gerçekleşmesi ve bu sürecin sıkıcılıktan kurtaracak hale getirmektir. Başka bir ifade ile sınıf yönetimi öğrencilerin öğrenmelerini keyifli hale getirme, sınıf içerisinde sıcak bir öğrenme iklimi oluşturma ve bunlar gerçekleştirilirken öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir ortam yaratma sürecidir (Turan, 2020). Manning ve Bucher (2013), öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışların çerçevesini belirleyen, onaran, öğrencilerin sorumluluk bilincinin oluşumunu sağlayan ve sınıf içi düzenin oluşmasını destekleyen bütün yöntem ve tekniklerin tamamı olarak tanımlamaktadır.

Etkin ve olumlu bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesinin en önemli kaynağı öğretmendir. Öğretmenin sınıf içerisindeki her davranışı önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin akademik ve yönetim faaliyetlerini sergilerken, belirlediği plan çerçevesinde olumlu bir şekilde ele almalıdır (Ritter ve Hancock, 2007). Etkin bir sınıf yönetimini gerçekleştiren öğretmen; mesleğin gereklerine göre yetişmeli, kendini her zaman içinden gelerek geliştirmeli, yaptığı işi kutsal sayarak işini sevmeli ve bunları gerçekleştirmek için ısrarcı olmalıdır (Can, 2020). Öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasında sahip olması gereken bilgi, beceriler ve bunları sınıf içerisinde kullanabilmeleri etkin bir öğrenme ortamı için çok önemlidir (Demirtaş, 2012). Öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerden bir tanesi de etkili bir sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimlerini etkin bir şekilde kullanan sınıflarda öğrenci başarıları daha yüksektir (Çakmak, Kayabaş ve Ercan, 2008). Buradan sınıf yönetimi için; sınıf ortamında öğrenmeleri engelleyen etkenlerin ortadan kaldırılması ve başarıya götürecek etkin öğrenmelerin sağlandığı olumlu koşulların korunması ve artırılmasına yönelik faaliyetler olarak ele alabiliriz (Weber, 1986; akt. Sadık ve Nasırcı, 2019). Öğretmen sınıf içerisinde öğrenci davranış sorunlarını yok edecek adımlar atmalı ve etkin öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar gerçekleştirmelidir (Terzi, 2002). Sınıf yönetiminde ki en büyük rol öğretmene ait olmasından dolayı bu yöndeki becerilerin hiçbir zaman göz ardı edilmemesi gerekir (Özkulve Dönmez, 2019).

Sınıf yönetimini ele aldığımız zaman alt boyutları büyük bir önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi; fiziksel mekan, zaman, iletişim, motivasyon, uygulamalar, materyaller, iş, sosyal ilişkiler ve öğrenci davranışları gibi boyutları içerisinde barındıran bir süreçtir. Sınıf yönetiminde öğretmenin bütün boyutları göz önünde bulundurup eğitim-öğretimi etkin bir şekilde gerçekleştirmesi gerekir (Dijigic ve Stojiljkovic, 2012). Sınıfın fiziksel yapısındaki düzenlemeler öğrencinin rahat etmesini sağlayarak öğrencinin sınıfa isteyerek gelmesini ve öğrenmeleri kolaylaştırmak noktasında etkilidir. İstendik davranış değişiklikleri uygun ortamlarda gerçekleşir (Özku ve Dönmez, 2019). Sınıfın büyüklüğü veya küçüklüğü yine öğretmenin sınıfı yönetebilme noktasında etkilidir. Büyük sınıflarda sınıfa hâkim olmak zor iken küçük sınıflarda öğretmen sınıfı daha rahat yönetebilmektedir. Sınıf yönetiminde zamanı etkin kullanmak oldukça önemlidir. Zamanı etkin kullanmak için iyi bir plan-program yapmak gerekir (Başar, 1999). Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin değişen ilgi ve ihtiyaçlarını iyi takip etmeli ve gerekli öğrenmelerin gerçekleşebilmesi noktasında sınıfın düzenini korumak için çok dikkatli olmalıdır (Sadık ve Nasırcı, 2019). Sınıf içerisinde öğretmenin gözden kaçırdığı veya müdahale edemediği noktalarda eğitim-öğretim sekteye uğrar ve öğrenci başarısı olumsuz etkilenir. Bu durum öğretmenleri sınıf yönetiminde başarısızım diyerek kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açabilir (Ekici, 2008).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) kaygıyı; üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam ve tasa gibi ifadeler ile tanımlamaktadır. Genel olarak kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi belli olmayan gerginlik duygusudur (TDK, 2021). Cüceloğlu'na (2000) göre kaygı başaramama duygusu, korku, sıkıntı, üzüntü ve yargılanma korkusu gibi duyguların birini veya birkaç tanesini içerebilir. Öğretimde kaygı düzeyi fazla olursa kendini işine tam olarak veremez. Bireyde fazla olan kaygı insanı beceriksizleştirir ve işini yaparken huysuz ve öfkeli olmasına sebep olur. Tam tersi bireyde kaygının olmayışı da bireyi saygısız yapar. Bu noktada işini yapan öğretimde kaygı düzeyin ne çok fazla olması ne de hiç olmaması gerekir (Başar, 1999). Fuller'a (1969) göre öğretmenlerin kaygı düzeyleri belirli zamanlarda ve belirlenoktalarda kendini gösterir. Öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları kaygı düzeylerini kontrol etmeleri gerekir.

Kaygıya sebep olan unsurlara baktığımız zaman genel olarak geleceğe dönük beklentiyle karşımıza çıkmaktadır. Beklentiler bireyde kaygıyı tetikler, yapacağı işin sonunda hedeflerine ulaşip ulaşamayacağı noktasında yaşadığı kuşku bu sebeptir (Cüceloğlu,2007). Devamlı olarak olumsuz düşünmek ve olumsuz sonuçlar beklemek yine kaygıya sebep olmaktadır (Karakulak Özkan, 2021). Öğretmenin aklında olan olumsuz düşünceler sınıf içerisinde hata yapmasına sebep olacaktır. Görevlerine yeni başlayan öğretmenler enerji ve çabalarının büyük çoğunluğunu sınıfı yönetmek için kullanırlar. Bunun nedeni ise sınıfta olumlu bir ortam oluşturma ve sınıf içi disiplini sağlamada yaşadıkları kaygılardır (Gülay ve Altun, 2017). İlerleyen zamanlarda yaşanan tecrübelerle bu kaygılar azaltılıp makul düzeye getirilebilir. Öğretmenin sınıf içerisinde zamanı etkin kullanma, etkinlikleri etkili bir şekilde bitirme ve sınıfta disiplini sağlama gibi durumlar karşısında da kaygılanmaktadırlar (Gangal, 2020). Sınıf içerisinde öğretmenin alanına hakim olamayışı, bilgi ve birikimindeki eksiklik veya elinde bulundurduğu bilgi ve donanımını kullanamayışı sonucunda da kaygı meydana gelir (Uçak ve Bindak, 2017).

Öğretmenin sıcak bir sınıf iklimi oluşturma noktasında uyguladığı veya uygulamayı planladığı zamanlarda kendini endişeli, stresli ve gergin hissetmesi sınıf yönetiminde kaygının bir sonucudur. Meydana gelen bu kaygı öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, sınıf yönetimi konusundaki eksik bilgileri, tecrübe eksikliği ve alanına yeterince hakim olamamasından kaynaklanmış olabilir (Oral, 2012). Bu durum sınıf ortamında etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Sınıfın öğrenci sayısı bakımından fazla olması öğrenmeleri zorlaştırmasından dolayı öğretmenlerde kaygıya sebep olmaktadır (Wagner, 2009). Bu noktada Türkiye dahil diğer ülkeler eğitim politikalarında öğrenci sayılarını azaltmayı hedefler. Küçük olan sınıflarda öğrenme ortamı daha olumlu olduğu için öğretmenlerin tercihi küçük sınıflardan yanadır (Işık, 2020). Lampadan (2014) yaptığı araştırma sonucunda sınıfta yaşanan öğretmen öğrenci çatışmaları ve sınıfların kişice büyük olması yine sınıf yönetiminde kaygıya sebep olmaktadır. Sınıf yönetiminde yaşanan kaygı öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarının yönünü ve miktarını etkileyerek onu zayıflatabilir. Bu durumda öğretmenin verimliliğini düşmesine ve yapmak istediklerine ulaşmada yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Önder ve Önder Öz, 2018). Sınıf içerisinde öğretmen performansının olumsuz etkilenmesi (Mishra ve Yadav, 2013) sonucunda öğretmenin kendine olan özgüvenin zedelenmesiyle mesleği bırakmaya sebebiyet verebilir (Ingersoll ve Smith, 2003). Bu bağlamda öğretmenin sınıf yönetiminde ki kaygı düzeyinin sınıf içindeki etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmen davranışlarını olumsuz etkilediği ve bu durumun öğretmenin kendine olan güvenini etkileyip işinden keyif almayıp mutsuzlaşmasına ve mesleki olarak tükenmişliğine yol açabilir.

Etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için sınıf içerisinde etkili sınıf yönetiminin olması gerekmektedir. Sınıf yönetiminin etkililiği ise öğretmenin niteliğine, bilgi becerisine, kişisel özelliklerine ve sahip olduğu bütün donanımı kullanma becerisine bağlıdır. Öğretmen bütün bilgi ve birikimini sınıf için kullandığında davranışları öğretmenin kaygı düzeyine göre etkilenmektedir. Öğretmenin sınıf yönetiminde ki kaygı düzeyi eğitim öğretim için oldukça büyük bir öneme sahiptir. İlgili alanyazı tarandığı zaman büyük çoğunlukla hep öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısı ve mesleki kaygıları üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagöz, 2019; Bozdam ve Taşgın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan & Çoban, 2009; Michelson, 2003; Morton, Vesco, Williams ve Avender, 1997; Oral, 2012; Önder ve Önder Öz, 2018; Özku ve Dönmez, 2019; Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004; Taşgın, 2006; Tümerdem, 2007; Uçak ve Bindak, 2017; Üredi ve Başduvar, 2017). Öğretmen adaylarına yönelik

sınıf yönetimi kaygısı çalışmaları çokça bulunmasına rağmen aktif görevdeolan öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi kaygısı çalışmalarına sadece Sadık ve Nasırcı (2019)'nın ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi, çalışmaları örnek verilebilir. Literatürde görev yapan öğretmenler de sınıf yönetimi kaygısı ile ilgili sadece bir tane çalışmaya ulaşılabilmiş. Öğretmenlerin sınıfta en çok zorlandıkları kısmın sınıf yönetimi ve disiplini sağlama olduğunu düşüms düğümüz zaman ve sınıf yönetimi kaygısı etkili bir eğitim ve öğretim ortamı için bu kadar önemli ikenalanyazında çalışmaların azlığı eğitimin gelişmesi noktasında olumsuz bir durumdur.

İlgili literatür incelendiği zaman aktif olarak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kaygı düzeyleri nedir?
2. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kaygı düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri belirlenip ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın amacı doğrultusundan nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemlerinde hedefkatılımcıların belirlenen konu hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Kılıççakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Karasar (2014) araştırılan konu hakkındakideğişkenler müdahale edilmeden, olduğu gibi belirlenmeye çalışılır.

### Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Gaziantep iline bağlı Şehitkamil merkez ilçetinde devlete ait ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi belirlerken basit seçkisiz yöntem seçilmiştir. Basit seçkisiz yöntem belirlenen evren içerisinde örneklemi rastgele seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2016). Yapılan araştırmanın örneklemi bu yöntem ile seçilen Gaziantep iline bağlı Şehitkamil merkez ilçesinde devlete ait ortaokullarda görev yapmakta olan 224 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri*

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	118	52.7
	Erkek	106	47.3
Medeni Durum	Evli	130	58.0
	Bekar	94	42.0
Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumu	Evet, Memnunum	178	79.5
	Hayır, Memnun Değilim	46	20.5
Branşın İlgili Olduğu Alan	Sayısal	80	35.7
	Sözel	144	64.3
Meslek Hayatındaki Verimlilik	Orta	64	28.6
	İyi	160	71.4
Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Durumu	Evet, Hak Ettiği Yerdedir	26	11,6
	Hayır, Hak Ettiği Yerde Değildir	198	88.4

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan,

meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine ait frekans analizleri verilmiştir. Verilen bilgiler incelendiği zaman katılımcıların 118'i (%52.7) kadın ve 106'sı (%47.3) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 130'u (%58.0) evli ve 94'ü (%42.0) bekar. Katılımcıların çalıştıkları kurumlardan memnun olma durumları ise 178'i (79.5%) evet memnunum cevabını verirken 46'sı (%20.5) hayır memnun değilim cevabı vermiştir. Katılımcılara kendinizi mesleki olarak verimli görme durumunuz nedir diye sorduğumuzda 64'ü (%28.6) orta ve 160'ü (%71.4) ise iyi olarak ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılara öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde midir diye sorduğumuzda 26'sı (%11,6) evet hak ettiği yerdedir 198'i (%88.4) ise hayır hak ettiği yerde değildir cevabını vermiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı olan anket form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgi formu ikinci kısımda sınıf yönetimi kaygısı ölçeği bulunmaktadır.

#### Kişisel Bilgi Formu

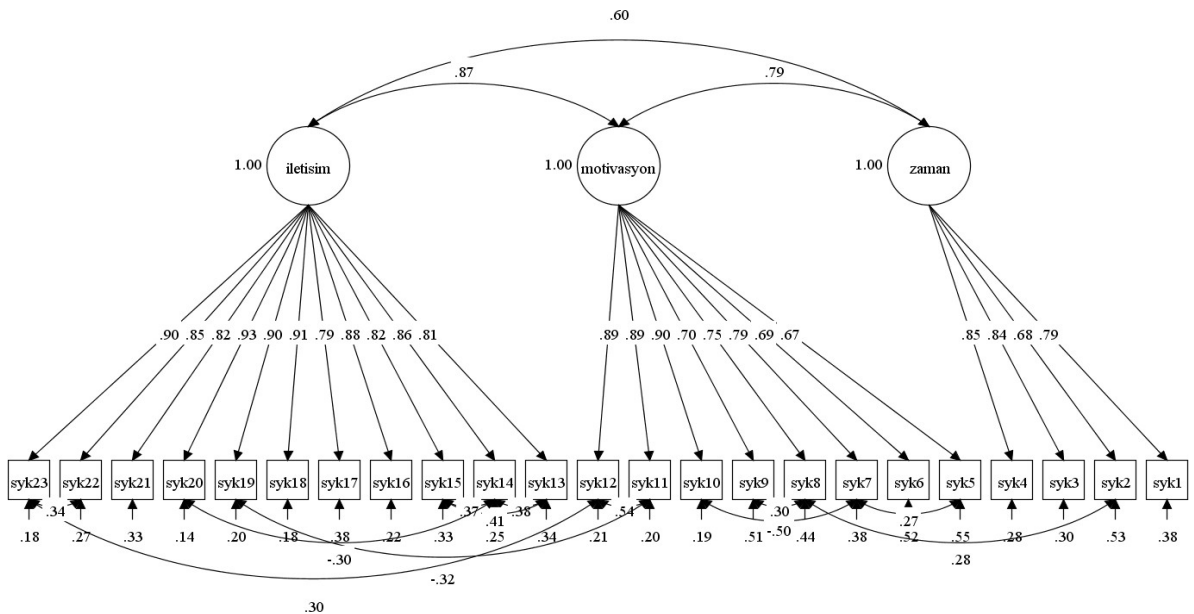
Çalışma grubunun demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunu içeriğinde cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmaması gibi bilgileri elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

#### Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen sınıf yönetimi kaygısı ölçeği kullanılmıştır. 3 boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li likert tipinde olup ölçekte alınan puanların artması sınıf yönetimi kaygısının arttığını göstermektedir. Ölçeği geliştiren Özkul ve Dönmez (2019) ölçeğin geneli için Croanbach's Alpha iç tutarlık değerini .960 olarak bulmuşlardır. Zaman yönetim kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha iç tutarlık değeri .794, motivasyon kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha iç tutarlık değeri .922 ve iletişim kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha iç tutarlık değerini .953 bulmuşlardır. Bulunan bu değerler doğrultusunda ölçeğin kullanılabilir olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan bu araştırmanın örneklemini üzerinde güvenilirlik değerlerine baktığımız zaman ölçeğin geneli için Croanbach's Alpha katsayısı .970 değeri bulunmuştur. Ölçeğin Zaman kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha değeri .873, motivasyon kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha değeri .930 ve iletişim kaygısı alt boyutu için Croanbach's Alpha değeri .969 bulunmuştur.

MPlus 7.4 programı kullanılarak sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin geçerlilik düzeyini belirlemeye yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu doğrulayıcı faktörde bulunan değerler kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir ( $\chi^2/df=1.70$ , RMSEA=.08, SRMR=.05, CFI=.95 VE TLI=.94). Sınıf yönetimi kaygısı ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi verileri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Şekil 1’de görüldüğü gibi hesaplanan faktör yüklerinin iletişim kaygısı boyutu için .79 ile .91 arasında; motivasyon kaygısı boyutu için .67 ile .90 arasında ve zaman kaygısı için .68 ile .85 arasında değişmektedir. Verilen hesaplar doğrultusunda sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin kendi formunda bulunan faktör yapısının bu çalışma için doğrulandığı ve bunun sonucunda ölçme aracının yeterli düzeyde geçerli olduğu görülmektedir.

#### Verilerin Analizi

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygısının düzeyini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini araştıran bu çalışmada sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinde elde edilen veriler SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Birinci araştırma sorusunun cevabı olan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için bağımlı değişken olan sınıf yönetimi kaygısı düzeyinin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için çarpıklık katsayısı incelenmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için kullanılacak olan testin belirlenmesi için Levene’s homojenlik testi uygulanmıştır. Levene’s homojenlik testi sonucunda bağımsız örnek t-testi ve Mann Whitney-U kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan bütün analizlerde %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

#### Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini içeren bulgulara ve bulunan bulgulara yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin ortalamaları her bir madde için ayrı ayrı olarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sıra	Maddeler	$\bar{x}$	ss
SYK1	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	3.81	1.053
SYK2	Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	3.50	1.057
SYK3	Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	3.98	.958
SYK4	Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	3.67	.962
SYK5	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır	3.96	.943
SYK6	Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	4.11	.914
SYK7	Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	3.89	.953
SYK8	Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	3.62	1.076
SYK9	Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	3.63	1.022
SYK10	Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	3.93	1.029
SYK11	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	3.86	1.021
SYK12	Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	3.86	1.030
SYK13	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	3.91	1.143



SYK14	Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	3.76	1.076
SYK15	Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	4.07	1.020
SYK16	Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	4.13	1.023
SYK17	Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	3.81	1.135
SYK18	Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	3.99	1.053
SYK19	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.	3.95	.966
SYK20	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	4.02	1.048
SYK21	Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	3.82	1.117
SYK22	Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	3.91	1.095
SYK23	Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	3.96	1.114

Tablo 2'de verilen bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenler en çok, Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=4.13$ ), en az ise, Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=3.50$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Zaman yönetimi kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=3.98$ ), en az ise, Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=3.50$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Motivasyon kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=4.11$ ), en az ise, Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=3.62$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. İletişim kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=4.13$ ), en az ise, Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır maddesine ( $\bar{x}=3.76$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Zaman Yönetimi Kaygısı	3.74	.86	-.60	.01
Motivasyon Kaygısı	3.86	.82	-.66	.39
İletişim Kaygısı	3.94	.94	-.93	.62
Ölçeğin Geneli	3.87	.81	-.82	.54

Tablo 3'e baktığımız zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman yönetimi kaygı düzeyleri ( $x=3.74$ ), motivasyon kaygı düzeyleri ( $x=3.86$ ), iletişim kaygı düzeyleri ( $x=3.94$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ( $x=3.87$ ) yüksek çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine baktığımız zaman -.93 ve .62 arasında olduğu görülmektedir. Bulunan bu değerler normallik için kabul edilebilir olduğundan sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin geneli ve alt boyutları için normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Pallant, 2017).

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

### Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Le-

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	1.340	.249
Motivasyon Kaygısı	.892	.347
İletişim Kaygısı	4.319	.040
Ölçeğin Geneli	2.682	.104

Tablo 4 incelendiği zaman; zaman yönetimi kaygısı (Levene's F=1.340), motivasyon kaygısı (Levene's F=.892), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's F=2.682) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). İletişim kaygısı boyutundaki dağılımın varyansları ise homojen olmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test (Bağımsız t-Testi) uygularken homojen dağılım göstermeyen değişkenler için parametrik olmayan (Mann Whitney-U) testlerden yararlanılmıştır. İlgili analizler Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Kadın	118	3.80	.79	.78	.44
	Erkek	106	3.67	.93		
Motivasyon Kaygısı	Kadın	118	3.93	.74	1.01	.31
	Erkek	106	3.77	.90		
Ölçeğin Geneli	Kadın	118	3.98	.69	1.45	.15
	Erkek	106	3.76	.91		

Tablo 5'te verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre; zaman yönetim kaygısı ( $t=.78$ ), motivasyon kaygısı ( $t=1.01$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı ( $t=1.45$ ) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p>.05$ ).

Tablo 6.Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
İletişim Kaygısı	Kadın	118	60.21	3552.50	1344.50	.20
	Erkek	106	52.37	2775.50		

Tablo 6'da verilen bilgiler doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından; iletişim kaygısı ( $U=1344.50$ ;  $p>.05$ ) boyutuna ait dağılımda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	3.980	.049
Motivasyon Kaygısı	.100	.752
İletişim Kaygısı	.590	.444
Ölçeğin Geneli	.821	.367

Tablo 7 incelendiği zaman; motivasyon kaygısı (Levene's F=.100), iletişim kaygısı (Levene's F=.590), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's F=.821) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Zaman yönetimi kaygısı boyutunun dağılımının varyansları ise homojen olmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test (Bağımsız t-Testi) uygularken homojen dağılım göstermeyen değişkenler için parametrik olmayan (Mann Whitney-U) testlerden yararlanılmıştır. İlgili analizler Tablo 8 ve Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kate- gori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Motivasyon Kaygısı	Evli	130	3.88	.78	.32	.75
	Bekar	94	3.83	.88		
İletişim Kaygısı	Evli	130	4.00	.94	.77	.44
	Bekar	94	3.86	.94		
Ölçeğin Geneli	Evli	130	3.93	.75	.91	.37
	Bekar	94	3.79	.87		

Tablo 8'de verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre; motivasyon kaygısı ( $t=.32$ ), iletişimkaygısı ( $t=.77$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı ( $t=.91$ ) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p>.05$ ).

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kate- gori	N	S.O	S.T	U	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Evli	130	60.98	3964.00	1236.00	.08
	Bekar	94	50.30	2364.00		

Tablo 9'da verilen bilgiler doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından; zaman yönetimi kaygısı ( $U=1236.00$ ;  $p>.05$ ) boyutuna ait dağılımda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## Ortaokul Öğretmenlerinin Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumu Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin çalışma ortamından memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	.686	.409
Motivasyon Kaygısı	1.440	.233
İletişim Kaygısı	.577	.449
Ölçeğin Geneli	1.003	.319

Tablo 10 incelendiği zaman; zaman yönetimi kaygısı (Levene's F=.686), motivasyon kaygısı (Levene's F=1.440), iletişim kaygısı (Levene's F=.577), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's F=1.003) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test olan Bağımsız t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İlgili analizler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Evet, Memnunum	178	3.78	.81	.83	.41
	Hayır, Memnun Değilim	46	3.61	1.04		
Motivasyon Kaygısı	Evet, Memnunum	178	3.90	.79	1.20	.23
	Hayır, Memnun Değilim	46	3.67	.93		
İletişim Kaygısı	Evet, Memnunum	178	3.97	.90	.76	.45
	Hayır, Memnun Değilim	46	3.81	1.08		
Ölçeğin Geneli	Evet, Memnunum	178	3.91	.77	1.00	.32
	Hayır, Memnun Değilim	46	3.73	.94		

Tablo 11'de verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin çalışma ortamından memnun olma durumu değişkenine göre; zaman yönetimi kaygısı ( $t=.83$ ), motivasyon kaygısı ( $t=1.20$ ), iletişim kaygısı ( $t=.76$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı ( $t=1.00$ ) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p>.05$ ).

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşın İlgili Olduğu Alan Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin branşın ilgili olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.Ortaokul Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Branşın İlgili Olduğu Alan Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	.291	.591
Motivasyon Kaygısı	.178	.674
İletişim Kaygısı	.028	.868
Ölçeğin Geneli	.117	.733

Tablo 10 incelendiği zaman; zaman yönetimi kaygısı (Levene's F=.291), motivasyon kaygısı (Levene's F=.178), iletişim kaygısı (Levene's F=.028), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's F=.117) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test olan Bağımsız t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İlgili analizler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Branşın İlgili Olduğu Alan Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Sayısal	80	3.80	.80	.54	.59
	Sözel	144	3.71	.89		
Motivasyon Kaygısı	Sayısal	80	3.90	.75	.42	.67
	Sözel	144	3.83	.86		
İletişim Kaygısı	Sayısal	80	3.96	.90	.17	.87
	Sözel	144	3.93	.97		
Ölçeğin Geneli	Sayısal	80	3.91	.78	.34	.73
	Sözel	144	3.86	.83		

Tablo 13'te verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin branşın ilgili olduğu alan değişkenine göre; zaman yönetimi kaygısı (t=.54), motivasyon kaygısı (t=.42), iletişim kaygısı (t=.17) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (t=.34) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p > .05$ ).

### Ortaokul Öğretmenlerinin Meslek Hayatındaki Verimlilik Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin meslek hayatındaki verimlilik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Meslek Hayatındaki Verimlilik Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	.244	.622
Motivasyon Kaygısı	.442	.508
İletişim Kaygısı	1.713	.193
Ölçeğin Geneli	1.115	.293

Tablo 14 incelendiği zaman; zaman yönetimi kaygısı (Levene's F=.244), motivasyon kaygısı (Levene's F=.442), iletişim kaygısı (Levene's F=1.713), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's F=1.115) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p > .05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test olan Bağımsız t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İlgili analizler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Meslek Hayatındaki Verimlilik Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Orta	64	3.80	.80	.49	.62
	İyi	160	3.72	.89		
Motivasyon Kaygısı	Orta	64	3.94	.71	.66	.51
	İyi	160	3.82	.86		
İletişim Kaygısı	Orta	64	4.12	.75	1.31	.19
	İyi	160	3.87	1.00		



Ölçeğin Geneli	Orta	64	4.00	.66	1.06	.29
	İyi	160	3.83	.85		

Tablo 15'te verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin mesleki hayatındaki verimlilik değişkenine göre; zaman yönetimi kaygısı ( $t=.49$ ), motivasyon kaygısı ( $t=.66$ ), iletişim kaygısı ( $t=1.31$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı ( $t=1.06$ ) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p>.05$ ).

### Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Durumu Değişkenine İlişkin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	.417	.520
Motivasyon Kaygısı	2.105	.150
İletişim Kaygısı	.797	.374
Ölçeğin Geneli	1.277	.261

Tablo 16 incelendiği zaman; zaman yönetimi kaygısı (Levene's  $F=.417$ ), motivasyon kaygısı (Levene's  $F=2.105$ ), iletişim kaygısı (Levene's  $F=.797$ ), ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı (Levene's  $F=1.277$ ) için dağılımların varyansları homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda homojen dağılımlarda parametrik test olan Bağımsız t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İlgili analizler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçindeki Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Zaman Yönetimi Kaygısı	Evet, Hak Ettiği Yerdedir	26	3.60	.84	-.65	.52
	Hayır, Hak Ettiği Yerde Değildir	198	3.,76	.86		
Motivasyon Kaygısı	Evet, Hak Ettiği Yerdedir	26	3.55	.83	-1.45	.15
	Hayır, Hak Ettiği Yerde Değildir	198	3.90	.81		
İletişim Kaygısı	Evet, Hak Ettiği Yerdedir	26	3.72	.88	-.89	.37
	Hayır, Hak Ettiği Yerde Değildir	198	3.97	.95		
Ölçeğin Geneli	Evet, Hak Ettiği Yerdedir	26	3.64	.84	-1.13	.26
	Hayır, Hak Ettiği Yerde Değildir	198	3.91	.80		

Tablo 17'de verilen bilgilere baktığımız zaman ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenine göre; zaman yönetimi kaygısı ( $t=-.65$ ), motivasyon kaygısı ( $t=-1.45$ ), iletişim kaygısı ( $t=-.89$ ) ve ölçeğin geneli yani sınıf yönetimi kaygısı ( $t=-1.13$ ) için anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ( $p>.05$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere alt problemlerin sırasına göre yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini belirlemektir. Yapılan analizler sonucunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Konu ile ilgili

literatür taraması yapıldığında Sadık ve Nasırcı (2019)'nın ortaöğretimde görevyapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini düşük düzeyde bulmuşlardır. Önder ve Önder Öz, (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeylerini düşük bulmuşlardır. Üredi ve Başduvar, (2017) ise sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini incelerken sınıf sürecine ait kaygı düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin yüksek çıkması çalışmaya katılan öğretmenlerin üniversitede iyi bir akademik eğitim almadıkları, mezun oldukları fakülte türü veya yeterli tecrübeye ulaşamamış olmaları sebep olabilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimizde ki en büyük sorunların başında gelmekte ve halen çözüm bekleyen bir durumdur (Abazoğlu, Yıldırım, ve Yıldızhan, 2016). Üstüner (2004), fen edebiyat fakültelerinin eğitim fakültelerine dolaylı bir yük olduğu ve fen edebiyat fakültesimezunlarının öğretmen olma işlevinin yürürlükten kalkması gerektiğini belirtmiştir. Alanında tecrübeli öğretmenler sınıf yönetimi konusunda daha yetenekli ve daha işlevseldirler (Dinçer ve Akgün, 2015; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Özata, 2004; Sadık ve Nasırcı, 2019; Türnüklü, 2000). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının yüksek olması olumlu bir durum değildir. Sınıf yönetimindeki kaygı düzeylerinin yüksek olması sınıf içerisindeki performanslarını olumsuz etkileyecektir. Yine birinci alt problem bulgularına baktığımız zaman katılımcılar en çok öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir rolmodel olma (Şişman, 2002) bilincinde olduklarını ve bu durum sahip oldukları kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Çalışmada ki katılımcılar en az, konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin müfredat yetiştirmede ki kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Zaman yönetimi kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde öğrenmeye ayrılan zamanı yönetmek; öğrenme yaşantılarının nitelikli hale getirilmesi olarak irdelenmelidir (Karslı, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıf içerisinde öğrenmeye ayrılan zamanın etkin kullanıp kullanılmaması öğretilmekte kaygıya yol açacaktır. Zaman yönetimi kaygısı boyutuna ait maddelerden en azise konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır maddesine katılım gerçekleştirildiği gözükmektedir. Bu bulgudan ortaokul öğretmenlerinin zaman yönetimi kaygısı boyutuna ait en az kaygı duyulan durumun, konuları müfredata uygun olarak yetiştirebileceklerinin farkında olmalarıdır. Motivasyon kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin dersi önemseyip etkin dinlemesi, derse katılması etkin öğrenmeler için gerekli bir durumdur (Paliç ve Keleş, 2011). Bu bağlamda öğrenci başarısının artmasında önemli rol alan öğrencilerin dersi önemsemeleri öğretilmekte sınıf yönetimi kaygısına yol açmaktadır. Yine motivasyon kaygısı boyutuna baktığımız zaman katılımcılar en az, ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu madde doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinlikler ile öğrencilerin sıkılmalarını engelledikleri ve bunun sonucunda kaygı düzeyleri daha düşük olabilir. TALIS 2018 sonuçlarına baktığımız zaman Türkiye'deki öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanılan etkinliklerin çeşidinin ortalamanın üstünde olduğunu görebilmekteyiz (TEDMEM, 2019). İletişim kaygısı boyutuna ait maddelere baktığımız zaman katılımcılar en çok, öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir rol model olma (Şişman, 2002) bilincinde olduklarını ve bu durum sahip oldukları kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Yine iletişim kaygısı alt boyutunda katılımcılar en az, öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içerisinde çatışmayı var eden öğrenciler olmasına rağmen çatışmayı yöneten ve çözüm getiren öğretmendir (Türnüklü ve Şahin, 2002). Çatışmayı yöneten ve çözüm getiren öğretmen belirlediği yöntemlerle çatışma sürecini yönetebilmesi sınıf yönetiminde iletişim kaygısı boyutunun düşük olmasına etki eder.

Öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunulmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer şartlarda görev yapmaları kaygı düzeylerinin aynı düzeyde olmasına sebep olmaktadır. Üredi ve Başduvar (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini bulmuşlardır. Ancak görev yapılan okul türü, hitap edilen öğrenci niteliği ve farklı türdeki çalışma alanları gibi değişkenler doğrultusunda bu durum değişebilir. İlgili literatür tarandığı zaman kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az kaygılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Erol, 2006; Sadık ve Nasırcı, 2019; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Zembat, Tunçeli ve Yavuz, 2017).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, bekar ve evli öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu durum öğretmenin evli veya bekar olmasında sınıf yönetimi kaygısına etki eden bir durumun olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin çalışma ortamından memnun olup olmama durumuna göre değişmediği bulunulmuştur. Yapılan analizde öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalışma ortamından memnun olduğunu belirttiklerinden dolayı kaygı düzeylerinin daha düşük çıkması bekleniyordu ancak elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri çalışma ortamından memnun olan ve memnun olmayanlar için anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin branşın ilgili olduğu alana göre değişmediği bulunulmuş ve sayısal ve sözel

derslere ait branşlara sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu durum öğretmenin sayısal veya sözel derslere girmesinden dolayı sınıf yönetimi kaygı düzeyini etkileyen bir durumun olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin meslek hayatındaki verimlilik değişkenine göre değişmediği bulunmuştur. Yapılan analizde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendilerini mesleki verimlilik olarak iyi düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Kendini mesleki verimlilikte iyi olarak belirten öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaygı düzeylerinin daha düşük çıkması beklenirken ancak elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri kendini mesleki verimlilikte iyi veya orta düzeyde görme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenine göre değişmediği bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde hak ettiği yerde bulunmadığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlik mesleğinin toplumdaki hak ettiği yerde olduğunu belirten ve hak ettiği yerde olmadığını belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı puanlarının ortalamaları birbirine yakın çıkmış ve anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yüksek çıkmış belirlenen cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kaygı düzeylerinin yüksek çıkması noktasında mesleki yeterlilikleri artırmak için gerek yüz yüze gerek uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim programlarıyla bu kaygı düzeyi azaltılabilir. Öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilerek mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yüksek kaygı yaşaması engellenebilir. Sınıf yönetiminde kaygıya sebep olan etkenlerden biri tecrübedir bu noktada üniversitede ki eğitimlerde uygulama kısmına daha çok ağırlık verilmelidir. Görevde olan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki becerilerinin artması ve gelişmesi noktasında MEB ve üniversitelerdeki eğitim fakülteleri arasında düzenli ve devamlı bir işbirliği sağlanmalıdır. Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin düzenli olarak devlet okullarına gözlem amaçlı ziyaretler yapıp eksikleri noktasında öğretmenlere mentörlük yapabilirler. Bu çalışmada sınıf yönetimi kaygı düzeyi cinsiyet, medeni durum, çalışma ortamından memnun olma durumu, branşın ilgili olduğu alan, meslek hayatındaki verimlilik ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki durumu değişkenleri ile ilişkilendirilip anlamlı bir farklılık gerçekleştirip gerçekleştirmediği incelenmiştir. Daha farklı değişkenler ile örneğin; öğretmenlikte ki mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan okulda ki öğretmen sayısı, sınıfların öğrenci sayısı olarak büyüklüğü vb. değişkenler ile yeni çalışmalar yapılabilir. Yine bu çalışmada sadece ortaokulda görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır yeni çalışmalarda okulöncesi, ilkokul veya lisede görev yapan öğretmenler ile çalışılabilir. Yapılan bu çalışma nicel bir çalışma olup yine aynı konu ile ilgili nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçları sahip olduğu bazı sınırlılıklar dahilinde evrene genelleyebiliriz. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan

224 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Örneklemin evreni temsil edebilmesi noktasında Tavşancıl (2002) ölçekteki madde sayısının 10 katından fazla katılımıya uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda örneklem sayısının evreni yeteri miktarda temsil etmemesi yine bu çalışmanın sınırlılığıdır. Yine bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ölçmek üzere kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

## KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y. A., Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2019). Temel eğitim bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 107-122.
- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. M.E.B. Yayınları. İstanbul.
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Investigation of Professional Anxiety Levels of Teacher Candidates According to Some Variables. *Selcuk University Physical Education and Sports Science Journal*, 13(1), 44-53.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2020). Sınıf yönetimi, 17. Baskı. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen içinde* (s. 227-242). Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve insan davranışı, 10. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). Kaygı, Öz güven, Sonuç Ve Süreç – 1. 10.05.2021 tarihinde <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/245/kaygi-ozguven-sonuc-ve-surec-1/> adresinden alınmıştır.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 53-64.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-34). Ankara: Anı.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel sanatlar enstitüsü dergisi*, (24), 49-65.
- Diñer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 187- 201.
- Djigic, G., ve Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3(29), 819-828.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara.
- GÜLAY, A., & ALTUN, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 738-749.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60(8), 30-33.
- Işık, H. (2020). Sınıf yönetimi, 17. Baskı. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni içinde* (s. 161-78). Ankara: Pegem.
- Karakulak Özkan, K.. "Kaygı (Anksiyete)". *Sokrates psikiyatrisi*, (2021). 10.05.2021 tarihinde <http://www.sokrates-psikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karslı, M. D. (2020). Sınıf yönetimi, 17. Baskı. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). *Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi içinde* (s. 149-166). Ankara: Pegem.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Lampadan, N. (2014). Understanding the Causes of Anxiety and Coping Strategies of Student-teachers during Their Internship. *HUMAN BEHAVIOR, DEVELOPMENT and SOCIETY*, 10(2), 34-45.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom management: Models, applications, and cases*. Pearson.
- Michelson, W. (2003). Meeting the challenges of larger classes. Educational Advisory Committee. Faculty of Arts and Science, Toronto, 1-8.
- Mishra, S. K., & Yadav, B. (2013). Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teacher. *Educational Research International*, 1(1), 105-126.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). The British psychological society student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.

- Önder, E., & Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 645.
- Özata, O. (2004). İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Özkuş, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi. (S. Balcı ve B.Ahi, Çev.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
- Saban, A., Korkmaz, İ., ve Akbaşlı, S., (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research*, vol.17, 198-209.
- Sadık, F., & Nasırcı, H. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 109-131.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 679-686.
- Tavşancılı, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. *Nobel Yayıncılık, Ankara*. TEDMEM (2019), *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler*, Türk eğitim Derneği, Ankara.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetimi. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). *Sınıf yönetiminin temelleri içinde* (s. 1-20). Ankara: Pegem.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 32-45.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 449- 466.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 283-302.
- Türk Dil Kurumu, (2021). Güncel Türkçe Sözlük. 10.05.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Uçak, K., ve Bindak, R. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 44-54.
- Üredi, L. ve Başduvar, L. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2017, 2, 57-71.
- Üstüner, M. (2004). *Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları*. Bildiri özeti.
- Wagner, L. A. (2009). Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teachers.
- Weber, W. A. (1986). Classroom management. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills*. Toronto: DC. Heath and Company.
- Yalçınkaya, M., ve Tonbul, Y. İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.



# Türkiye’de Eğitim ile İstihdam Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ramazan Asar<sup>1</sup>, Mustafa Çelikten<sup>2</sup>

1Dr., ramazanasar@gmail.com

2Prof. Dr., celikten@erciyes.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim ile istihdam arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapılarak Türkiye’deki eğitimin istihdam ile ilişkisi irdelenmiş, ulusal ve uluslararası kaynaklardan istatistiki veriler alınarak Türkiye’deki mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için eğitimin ekonomi üzerindeki etkisi, OECD ülkeleri bağlamında incelenmiştir. Türkiye’deki eğitilmiş insan gücünü ortaya çıkarmak ve eğitim politikalarının sonuçlarını ortaya koymak amacıyla kalkınma planlarından yararlanılmıştır. Kalkınma planlarında, nüfus ve eğitim ilişkisini karşılaştırabilmek için “okullaşma oranları” ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde, istatistiki verilere dayalı olarak mevcut durumdaki istihdamın eğitimden doğrudan etkilendiği görülmüştür. İş gücüne en büyük katılımı eğitim düzeyi yüksek kişilerin oluşturduğu, istihdamdan en büyük payı da yine bu profildeki kişilerin aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Türkiye’deki okullaşma oranının OECD ortalamalarından daha iyi olmasına rağmen eğitim düzeyinin istihdama yansımaları konusunda OECD ülkelerinin gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkiye’deki insan gücünün ekonomik büyümeyi sağlayacak nitelikte yetiştirilmesi ihtiyacı dikkatlere sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** eğitim sistemi; istihdam, eğitilmiş işsizler; ekonomik büyüme; eğitim politikaları

**Abstract:** The aim of this study was to examine the relationship between education and employment in Turkey. In the study, document analysis was performed to discuss the relationship between education and employment in Turkey, and statistical data from national and international sources were used to determine the current situation in Turkey. To this end, the effect of education on economy was examined within the framework of OECD countries. Development plans were utilized to describe the educated manpower and reveal the consequences of educational policies. Schooling ratios were employed to make comparisons between population and education in the development plans. As a result of the study, it was observed that education affects employment in the current state based on the statistical data in our country. It was determined that the highest ratio of participation in labor force came from the people with higher education levels and the people with this profile had the highest share in employment. It was found that Turkey lagged behind OECD countries in translating education level to employment although the schooling ratio in Turkey was higher than the OECD averages. As a result of the study, the need for training labor force with a view to driving economic growth in Turkey was emphasized.

**Keywords:** education system; employment; educated unemployed; economic growth; educational policies

## Giriş

Günümüzde eğitim, iş gücünün toplumsal ihtiyaçlara göre dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Gelişen ve gelişmekte olan ülkelerde iş gücünün niteliğinin artırılmasına yönelik uygulanan politikalar neticesinde eğitim, bireylere rol ve çeşitli beceriler kazandırmaktadır. Toplumsal yaşama uyum sağlayan ve piyasanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikler kazanan kişilere duyulan gereksinim, eğitimin önemini artırmaktadır. Toplumların gelişmişliğinin bir ölçütünün de yetişmiş insan gücü olarak değerlendirilmesi nedeniyle eğitim, Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar üzerinde en çok durulan konulardan birisi olmuştur. Eğitim sadece okulları kapsamamakta, diğer kurumları da yakından ilgilendirmektedir (İçli, 2001). Bu bağlamda eğitimin ekonomiyle de yakından ilişkili olması, eğitim ile istihdamın birbirini doğrudan etkileyeceğini düşündürmektedir.

Eğitimin iş gücü kapasitesini geliştirerek ulusal gelirin artışına katkıda bulunması, insana da yatırım yapılması gerektiğini ortaya koymuştur (Kurul, 2012). İnsanın sahip olduğu özellikleri bir sermaye olarak gören Theodore Shultz’a göre eğitim, verimli bir yatırım aracıdır; eğitim büyümenin öngördüğü iş gücünü sağlamakta ve eğitime yapılan yatırımlar üretimde büyük artış olarak geri dönmektedir (Aksoy vd., 2012). Eğitimin, işgörenlere kazandırdığı nitelikler sayesinde istihdam üzerinde doğrudan etkisi vardır. İşgörenin işi öğrenmesi, hatalı davranışların ve iş kazalarının azalması eğitimin kazandırdıklarıyla mümkündür. Eğitim aracılığıyla işgörenin performansının artması, istihdamda eğitilmiş kişilere öncelikli yer verilmesini sağlamaktadır. Diğer yandan iş dünyası nitelikli iş gücü ararken işin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmayanların oluşturduğu işsizler, eğitimin önemini ortaya koyduğu gibi onu zorunlu hâle de getirmektedir (Doğan, 1997). Bu yüzden, ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünün karşılanması ve istihdam alanlarına uyumu için atılacak adımların eğitimden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir (İçli, 2001).

Bu çalışmada, eğitimin insan gücü ile bağlantısından hareketle eğitim ve istihdam arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaç-

lanmıştır. Eğitim aracılığıyla nitelikli insan gücü yetiştirilmesine çalışılırken bunun istihdama olumlu yansması beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının başarısını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öncelikle yıllara göre Türkiye’deki okullaşma oranları incelenmiştir. Okullaşma oranları ele alınarak kalkınma planının hazırlandığı dönemdeki nüfusun ne kadarının eğitim içerisinde yer aldığını öğrenmek mümkündür. Burada belki, okul çağında olmayan insanların eğitim durumunun karanlıkta kalacağı düşünülebilir. Fakat okullaşma oranları içerisinde geniş bir yaş aralığına hitap eden “yükseköğretim” düzeyinin de olması, incelenen planların 50 yıldan uzun bir zamanı kapsamaması ve birbirinin devamı niteliğinde olması nedeniyle; okullaşma oranlarını ele almanın insan gücü ve eğitimi karşılaştırmak için doğru bir yöntem olduğu söylenebilir. Çünkü ilk planlarda örgün eğitime katılmayan ve gözden kaçırılan insanlar, daha sonraki planlarda yaygın eğitimle de olsa eğitime katılmaktadırlar. Böylelikle kalkınma planlarının tamamının birbiriyle bağlantılı olarak incelenmesi; Türkiye’de insan gücü ile eğitim arasındaki ilişkiyi gösterdiği gibi 50 yıllık bir dönemde insan gücünün eğitim seviyesindeki değişimini de göstermektedir.

Araştırma kapsamında, Türkiye’deki okullaşma oranları ve hedefleri kalkınma planları yardımıyla incelenerek Türkiye’nin eğitim ve istihdam açısından mevcut durumu değerlendirilmiştir. Böylece Türkiye’de eğitimin istihdama yansması ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonrasında Türkiye’de eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiyi yorumlayabilmek için OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkeleri ile Türkiye arasında bir karşılaştırma yapılmıştır.

### Geçmişten Günümüze Türkiye’de Okullaşma Oranları

Türkiye’de eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, insan gücü ve eğitim arasındaki bağı ortaya koymak için kalkınma planları ele alınmıştır. Kalkınma planları incelendiğinde, insan gücü ve eğitim arasındaki ilişkinin hepsinde aynı şekilde ele alınmadığı görülmüştür. İnsan gücü ve eğitim karşılaştırmasının yapılabileceği planlar ise farklı formatlarda hazırlandığı ve farklı konulara odaklandığı için birbiri ile sağlıklı karşılaştırma yapılmasının güç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bütün kalkınma planlarında aynı şekilde yer almayan nüfus ve eğitim ilişkisini karşılaştırabilmek için “okullaşma oranları”nın alınması uygun bulunmuştur. Çünkü kalkınma planlarında, eğitimin her boyutuna değinilmese de eğitimin her düzeyindeki okullaşma oranının verildiği dikkat çekmektedir.

Birinci kalkınma planındaki okullaşma hedeflerinden bahisle, “İş gücünde ihtiyaç duyulan çeşitli tip elemanları karşılayan başlıca mekanizma olarak eğitim kurumları düşünülmüştür.” ifadesi yer almaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi okullaşma hedefi, piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılama aracı olarak görülmektedir. Kalkınma planlarında yer alan okullaşma hedefleri, insan gücünü eğitime katma amacını yansıtmaktadır. Bu nedenle her kalkınma planında yer alan okullaşma hedefleri tablolar hâlinde gösterilerek, yıllara göre değişimler incelenmiştir. Tablolarda gri zemin ile gösterilen alan, mevcut okullaşma oranı iken diğer alanlar okullaşma hedeflerini vurgulamaktadır. Tabloların hazırlanmasında Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Kalkınma Bakanlığının (2015) hazırlamış olduğu Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2014) yayını kullanılmıştır.

Tablo 1 Birinci Kalkınma Planı’nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1961 Oranları	1963 Hedefleri	1967 Hedefleri	1972 Hedefleri	1977 Hedefleri
İlkokul	81,1	73,0	87,0	100,0	100,0
Ortaokul	15,8	19,1	20,0	21,9	20,1
Genel Lise	13,2	5,7	5,2	6,7	7,3
Teknik Lise		1,0	1,9	3,6	4,5
Meslek Lisesi		2,6	3,9	4,6	5,5
Teknik Yükseköğretim	3,1	0,6	1,2	2,2	2,4
Genel Yükseköğretim		2,7	2,7	3,9	4,1

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1963.

Tablo 1’de birinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Birinci kalkınma planında, öğrenim düzeyinde kısa vadede gerçekçi hedefler belirlendiği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte ilkökul düzeyine verilen öncelik ve önem nedeniyle 10-15 yıl içerisinde okullaşma oranı %100 olarak hedeflenmiştir. Ayrıca birinci kalkınma planındaki okullaşma hedefi ile piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi amaçlanmış, bu nedenle teknik lise ve meslek lisesi ile teknik yükseköğretim ve genel yükseköğretim düzeyleri ile ilgili özel bir planlama da yapılmıştır.

Tablo 2 İkinci Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1968-1969 Hedefleri	1970-1971 Oranları	1972-1973 Hedefleri
İlkokul	89,7	99,7	100,0
Ortaokul	29,8	30,7	50,9
Ortaöğretim	13,9	20,1	23,0
Yükseköğretim	5,3	5,7	6,3

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1967.

Tablo 2'de ikinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. İkinci kalkınma planı ile 1968-1969 yılı için hedeflenen oranın 1970-1971 yıllarında geçildiği gibi birinci kalkınma planındaki hedeflerin de büyük oranda yakalandığı görülmektedir. Eğitimin her düzeyinde bir artış olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 3 Üçüncü Kalkınma Planı'nda okullaşma hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1973-1974 Hedefleri	1977-1978 Hedefleri
Temel Eğitim	---	---
Birinci Kademe	90,0	100,0
İkinci Kademe	44,3	50,7
Ortaöğretim	20,2	24,9
Genel Lise	13,2	13,4
Mesleki ve Teknik Lise	7,0	11,5
Yükseköğretim	7,1	9,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1972.

Tablo 3'te üçüncü kalkınma planındaki okullaşma hedefleri gösterilmektedir. Bu dönemi kapsayan mevcut okullaşma oranı kalkınma planında bulunmadığı için tablo 2'de yer alan 1970-1971 verileri ile karşılaştırma yapılabilir. Öte yandan bu kalkınma planında, "Mesleki ve Teknik Lise"ye önem verildiği ve yine özel bir planlama yapıldığı görülmektedir. Genel lisedeki okullaşma oranı neredeyse aynı bırakılmış, mesleki ve teknik lisenin okullaşmasında %64 oranında artış öngörülmüştür.

Tablo 4 Dördüncü Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1979-1980 Hedefleri	1980-1981 Oranları	1983-1984 Hedefleri
Temel Eğitim	---	---	---
I. Kademe	89,0	97,7	100,0
II. Kademe	43,1	40,6	60,0
Ortaöğretim	26,0	28,4	37,0
Yükseköğretim	10,4	6,4	15,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1979.

Tablo 4'te dördüncü kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Tabloda 1980-1981 yılı okullaşma oranına göre dördüncü kalkınma planıyla birlikte üçüncü kalkınma planının da hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir. Bu planda dikkat çeken detay, yüksek hedefler belirlenmesi fakat bunlara ulaşamamasıdır. Ayrıca bu planda yükseköğretime önem verildiği de dikkati çekmektedir.

Tablo 5 Beşinci Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1983-1984 Oranları	1984-1985 Hedefleri	1988-1989 Hedefleri
İlköğretim	---	---	---
Okul Öncesi Eğitim	---	3,5	10,0
İlkokul	103,9	100,0	100,0
Ortaokul	46,6	50,8	75,0
Genel Ortaokul	---	43,8	55,0
Mesleki-Teknik Ortaokul	---	7,0	20,0

Ortaöğretim	---	31,9	39,4
Genel Lise	---	17,5	18,8
Mesleki ve Teknik Lise	---	14,4	20,6
Yükseköğretim	8	9	12,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1984.

Tablo 5'te beşinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. 1983-1984 yılı okullaşma verilerine göre, dördüncü kalkınma planının hedeflerine ulaşmada başarısızlık yaşandığı görülmektedir. Ayrıca ilkökullerde başarısızlıkla ilgili olan %100'ün üzerine çıktığı görülmektedir. Bu planda, ilkökulldeki başarısızlığın giderilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca diğer planlardan farklı olarak ortaokulda "Mesleki-Teknik Ortaokul" göze çarpmakta; mesleki ve teknik okullara bu planda önem verildiği dikkati çekmektedir. Piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünün bu okullardan karşılanmasının planlanmasıyla, kısa zamanda hedeflenen mesleki ve teknik okullardaki okullaşma çok yüksek tutulmuştur.

Tablo 6 Altıncı Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1988-1989 Oranları	1993-1994 Hedefleri
İlköğretim	---	---
Okul Öncesi Eğitim	4,2	11,5
İlkokul	100,0	100,0
Ortaokul	57,1	80,0
Ortaöğretim	35,2	45,2
Genel Lise	20,5	24,0
Mesleki ve Teknik Lise	14,7	21,2
Yükseköğretim	12,4	15,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1989.

Tablo 6'da altıncı kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Bu planda diğer planlardan farklı olarak ilk yılın mevcut okullaşma oranı verilip 5 yıl sonraki okullaşma hedefi belirlenmiştir. Ayrıca "Okul Öncesi Eğitim" de ilk defa bu planda görülmüş, insan gücünün küçük yaşlarda eğitilmesine verilen öneme işaret edilmiştir. Bununla birlikte önceki planda yer alan yükseköğretimdeki okullaşma hedefinin ilk defa gerçekleştirildiği de dikkati çekmektedir.

Tablo 7 Yedinci Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1994-1995 Oranları	2000-2001 Hedefleri
Okul Öncesi Eğitim	5,1	16,0
Temel Eğitim	89,8	100,0
İlkokul	104,4	---
Ortaokul	65,6	---
Ortaöğretim	53,0	75,0
Genel Lise	30,6	40,5
Mesleki ve Teknik Lise	22,4	34,5
Yükseköğretim	26,7	31,0
Örgün Öğretim	12,5	19,0
Açık Öğretim	14,2	12,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 1995.

Tablo 7'de yedinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. 1994-1995 yılı verilerine göre önceki planda yer alan hedeflerin büyük oranda gerçekleştiği ve üzerine çıktığı görülmektedir. Bu planda ilk defa yükseköğretim düzeyinde "Açık Öğretim" görülmekte ve ilerleyen yıllarda örgün eğitimdeki okullaşmanın açık öğretimden daha fazla olması planlanmaktadır. Bu planda, her kademedeki okullaşma oranında büyük artış hedeflenirken okul öncesi okullaşma hedefinin çok daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 8. Sekizinci Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	1999-2000 Oranları	2004-2005 Hedefleri
Okul Öncesi Eğitim	9,8	25,0
İlköğretim	97,6	100,0
Ortaöğretim	59,4	75,0
Genel Lise	36,6	40,0
Mesleki-Teknik Lise	22,8	35,0
Yükseköğretim	27,8	37,3
Örgün Öğretim	18,7	28,3
Açık Öğretim	9,1	9,0

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 2000.

Tablo 8'de sekizinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Burada, yükseköğretimde önceki planda yer verilen beklentilerin büyük oranda karşılandığı görülmektedir. Ayrıca çok önem verilmesine rağmen bir türlü hedeflenen oranın tutturulamadığı ve okul öncesi eğitimdeki okullaşma hedefinin çok yüksek tutulduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 9 Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	2005-2006 Oranları	2012-2013 Hedefleri
Okul Öncesi Eğitim	19,9	50
İlköğretim	95,6	100
Ortaöğretim	85,2	100
Yükseköğretim	38,4	48
Örgün Öğretim	24,8	33
Açık Öğretim	13,6	15

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, 2006.

Tablo 9'da dokuzuncu kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Burada, önceki planda hedeflenen yükseköğretimdeki okullaşma hedefinin yakalanmasına rağmen öğrencilerin açık öğretim yerine örgün öğretime yönlendirilemediği görülmektedir. Ayrıca her ne kadar önceki plandaki hedef tutturulmasa da okul öncesi eğitimdeki okullaşmanın yüksek oranda gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 10 Onuncu Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	2012 Oranları	2013 Hedefleri	2018 Hedefleri
Okul Öncesi Eğitim	44	47	70
İlköğretim	107,6	---	---
Ortaöğretim	96,8	---	---
Yükseköğretim	81,6	87	94
Örgün Öğretim	42,9	47,2	55
Açık Öğretim	38,7	39,8	39

Kaynak: Kalkınma Bakanlığı, 2013.

Tablo 10'da onuncu kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri gösterilmektedir. Burada, önceki plandaki hedeflenen oranların çok üzerine çıktığı görülmektedir. Özellikle yükseköğretimdeki artış dikkati çekmektedir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde, önceki yıllardaki başarısızlığın bir göstergesi olan %100'ün üzerine çıktığı da fark edilmektedir.

Tablo 11 On Birinci Kalkınma Planı'nda okullaşma oranları ve hedefleri (%).

Eğitimin Türü ve Düzeyi	2018 Oranları	2023 Hedefleri
Okul Öncesi Eğitim (5 Yaş)	75,1	100
İlkokul	58,7	100
Ortaokul	66,4	100
Lise	93,2	100
Yükseköğretim (Kadın)	47,4	60

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019.



Tablo 11’de on birinci kalkınma planındaki okullaşma oranları ve hedefleri görülmektedir. Bu planda, okul öncesi dönem hariç okullaşma oranlarının azalması dikkati çekmektedir. On birinci kalkınma planında, önceki planlardan farklı olarak yükseköğretim düzeyinde yalnızca kadınlara ilişkin okullaşma oranına yer verildiği göze çarpmaktadır. Yükseköğretimdeki okullaşma oranının Millî Eğitim Bakanlığı (2020) verileri incelendiğinde -örgün eğitimde- %44,1 olduğu anlaşılmıştır. Buna göre yükseköğretimdeki okullaşma oranı düşmesine de hedeflenen orana da ulaşamamıştır.

#### Türkiye’de Eğitim ve İstihdam Açısından Mevcut Durum

Eğitimden bireysel olarak beklenen en önemli fayda, rekabetin sürekli arttığı iş gücü piyasasında gerekli becerilerin kazanılması ve işsiz kalınmamasıdır. Ülkemizde de eğitim ile yoksulluk arasında zıt yönlü bir ilişkinin bulunduğu gerçeği Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden anlaşılmaktadır. Ülkemizdeki yoksul kesim, genellikle eğitimsiz insanlardan oluşmaktadır (Çalışkan, 2007). Bu durum, TÜİK’ten alınabilen son güncel verilerle de geçerliliğini hâlâ korumaktadır. TÜİK’in 2021 yılı I. çeyreğine ilişkin yayımladığı istihdam verileri Tablo 12’de verilmiştir. Tabloya göre, eğitim durumuna göre en yüksek istihdam oranları yükseköğretim mezunlarında görülmektedir. Bununla birlikte genel olarak eğitim durumu düştükçe, istihdam edilme oranı da düşmektedir. Tablo üzerinden, eğitimin istihdamı doğrudan etkilediği açıkça görülebilmektedir.

Tablo 12 Türkiye’de 2021 yılının I. çeyreğinde eğitime göre istihdam oranları (%).

Eğitim Durumu	İstihdam Oranı		
	Erkek	Kadın	Toplam
Okur-Yazar Olmayanlar	23,5	10,5	12,7
Lise Altı Eğitimli	55,5	20,7	38,3
Lise	57,1	24,5	41,9
Mesleki veya Teknik Lise	69,7	28,2	53,7
Yükseköğretim	76,1	55,4	66,3

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu, 2021.

Eğitimin, iş gücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu insanın yetişmesini sağlayarak istihdam kazandırmasıyla birlikte, Karakul’a (2013) göre 2000’li yıllarda üniversiteli işsiz sayısı da artmaktadır. Üniversite mezunlarının, işsiz kalmamak için eğitimlerinden daha aşağı seviyelerde çalışması ise eğitimin istihdam üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Hatta halk arasında “Oku da adam ol.” sözü “Okudun da ne oldu sanki?” sözüne evrilmeye başlamıştır. Ömür’e (2016) göre piyasalarda istihdam alanlarına bakılarak bir planlama yapılmaması neticesinde, rekabetin artması ile eğitilmiş insanlar genellikle eğitimini aldıkları ve istedikleri işlerde değil bulabildikleri işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu durumu, Tablo 13’te gösterilen eğitim durumuna göre işsizlik oranları da destekler niteliktedir. Tabloya göre, işsizler arasında eğitilmiş kişilerin çokluğu oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 13 Türkiye’de 2021 yılının I. çeyreğinde eğitime göre işsizlik oranları (%).

Eğitim Durumu	İşsizlik Oranı		
	Erkek	Kadın	Toplam
Okur-Yazar Olmayanlar	15,1	6,5	9,4
Lise Altı Eğitimli	13,6	12,8	13,4
Lise	13,4	20,7	15,6
Mesleki veya Teknik Lise	12,8	22,5	14,9
Yükseköğretim	9,8	16,7	12,7

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu, 2021.

Ülkemizde istatistikî verilere dayalı olarak, mevcut durumdaki istihdamın eğitimden doğrudan etkilendiği görülmektedir. Fakat işsizlik oranlarında eğitilmiş kişilerin başı çekmesi, eğitimde bazı şeylerin eksik yapıldığını düşündürmektedir. Türkiye’de iş gücüne katılım oranının en yüksek olduğu kesim eğitim alan insanlardır. Bu nedenle işsizlik oranını incelerken iş gücüne katılımı da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu anlamda, eğitilmiş kesimin işsizlik oranının diğer gruplara yakın olması olumsuz değerlendirilebilir. Tablo 14’te Türkiye’de 2021 yılının I. çeyreğinde eğitime göre iş gücüne katılım durumu görülmektedir. Tabloya göre, eğitim düzeyi arttıkça iş gücüne katılımın da artması dikkat çekicidir.

Tablo 14 Türkiye’de 2021 yılının I. çeyreğinde eğitime göre iş gücüne katılım durumu (%).

Eğitim Durumu	İş Gücüne Katılım Oranı		
	Erkek	Kadın	Toplam
Okur-Yazar Olmayanlar	27,6	11,3	14
Lise Altı Eğitimli	64,3	23,8	44,2
Lise	65,9	30,9	49,6
Mesleki veya Teknik Lise	80	36,4	63,1
Yükseköğretim	84,4	66,6	75,9

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu, 2021.

OECD’ye (2020) göre, ülkemizdeki eğitim seviyesi diğer ülkelerin gerisindedir. Eğitimli insanların azlığına rağmen eğitimli işsizlerin çok olması, eğitim sisteminin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İçli (2001), bu duruma neden olarak eğitim sisteminin ekonomik ve sosyal sisteme uyum sağlayamamasını göstermektedir. Ona göre insan kaynağı, değişimlere uyum sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu durum, insan gücünün ekonomik büyümeyi sağlayacak nitelikte yetiştirilmesi için eğitim politikalarında gerekli değişikliklerin yapılması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

### Eğitim ve İstihdam İlişkileri Bağlamında Türkiye’nin OECD Ülkeleri Arasındaki Yeri

Türkiye’de istihdamın eğitimli kişilerle karşılaşılması amacıyla okullaşmaya önem verildiği görülmektedir. Bunun yansıması olarak iş gücüne en büyük katılımı eğitim düzeyi yüksek kişilerin sağladığı anlaşılmaktadır. Türkiye’deki okullaşma oranları ve istihdamdaki eğitimli kişilerin çokluğu, eğitimin istihdamı desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Türkiye’deki eğitim ve istihdam arasındaki ilişki, OECD ülkeleriyle yapılan karşılaştırma üzerinden yorumlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle Türkiye’deki okullaşma oranları ile OECD ülkelerindeki okullaşma oranları karşılaştırılmıştır.

Tablo 15 Türkiye’deki ve OECD ülkelerindeki okullaşma oranı (%).

Yaş	6-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40-64
Türkiye	100	71	52	32	14	3
OECD Ülkeleri	98	84	41	16	6	2

Kaynak: OECD, 2020.

Tablo 15’te OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranlarının ortalaması ve Türkiye’deki okullaşma oranları görülmektedir. Tabloya bakıldığında Türkiye’de okullaşma oranlarının OECD ülkelerine göre iyi bir durumda olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyi olarak ifade edilebilecek 20 yaş sonrasında Türkiye’deki okullaşma oranı ile OECD ortalaması arasındaki fark daha belirgindir.

Tablo 16 Eğitim düzeyi ve istihdam oranı (%).

Eğitim Düzeyi	Türkiye	OECD Ülkeleri
İlköğretim Mezunu	52	61
Ortaöğretim Mezunu	61	78
Yükseköğretim Mezunu	72	85
Lisans	75	84
Yüksek Lisans	84	88
Doktora	92	93

Kaynak: OECD, 2020.

Tablo 16’da OECD ülkeleri ortalaması ile Türkiye’deki eğitim düzeyi ve istihdam oranlarının karşılaştırılması verilmiştir. Tablo da görüldüğü üzere Türkiye’de okullaşma oranı iyi olmasına rağmen bunun istihdamda yansıması OECD ülkelerinin gerisindedir. Bu durum tüm eğitim kademelerinde geçerlidir. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim düzeyi yükseldikçe OECD ülkeleri ile aradaki fark azalmaktadır. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kişilerin istihdam oranları OECD ülkelerinin gerisinde olmasına rağmen bu fark çok fazla değildir.

Tablo 17 Yükseköğretimin gelir düzeyine olan etkisi.

Yükseköğretimdeki Eğitim Harcamaları		Türkiye	OECD Ülkeleri	
Maliyet (USD)	Bireysel	Kadın	5.800	37.600
		Erkek	12.400	48.000
	Kamusal	Kadın	29.200	57.300
		Erkek	30.600	62.200
Getiri (USD)	Bireysel	Kadın	196.200	263.000
		Erkek	188.500	545.400
	Kamusal	Kadın	81.700	125.200
		Erkek	100.900	199.900
Getiri/ Maliyet Oranı (%)	Bireysel	Kadın	33,8	7,0
		Erkek	15,2	7,2
	Kamusal	Kadın	2,8	3,3
		Erkek	2,2	3,2

Kaynak: OECD, 2020.

Eğitim ile istihdam arasındaki ilişki incelenirken eğitimin gelir düzeyine olan etkisini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Tablo 17’de OECD ülkeleri ve Türkiye’de yükseköğretimin gelir düzeyine olan etkisi görülmektedir. Öncelikle Türkiye’de eğitimin bireysel ve kamusal maliyetinin OECD ülkelerinden çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’deki eğitim harcamaları OECD ülkelerinin çok gerisindedir. Buna rağmen eğitimin bireysel getirisi oran olarak Türkiye’de daha yüksektir. Erkek ve kadınlarda bu oran OECD ülkelerine kıyasla çok yüksek olduğu hâlde, eğitimin Türkiye’de kadınlara getirisinin erkeklere getirisinden çok daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

## Sonuç

Türkiye’de eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, eğitimin istihdam üzerindeki etkisi bir kez daha ortaya konulmuştur. Türkiye’de, iş gücüne en fazla katılımı eğitimli insanlar sağlamaktadır. İstihdamdan en büyük payı da yine eğitimli insanlar almaktadır. Bu bağlamda, ilk kalkınma planından itibaren okullaşmaya önem verildiği dikkat çekmektedir. Türkiye’de, Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren okullaşma oranlarını arttırmaya özel bir önem verilmiştir. Okullaşma hedefinin belirlenmesinde ise piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünün karşılanması ön planda tutulmuştur.

Türkiye’de okullaşma oranına önem verilmesi, olumlu sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Bu kapsamda, mevcut durum itibarıyla Türkiye’deki okullaşma oranının OECD ülkelerinin ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, iş gücüne en büyük katılımın eğitim düzeyi yüksek insanlardan oluşmasını sağlamıştır. Türkiye’de eğitim düzeyi yükseldikçe iş gücüne katılımın da yükseldiği görülmektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyi arttıkça istihdam da artmaktadır. Böylece eğitimin Türkiye’de istihdam üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu görülmektedir.

Türkiye ile OECD ülkeleri karşılaştırıldığında, eğitim düzeyine göre istihdam oranları Türkiye’de daha düşüktür. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim düzeyi yükseldikçe bunun istihdama yansımaları artmaktadır. OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, her ne kadar Türkiye’deki istihdam oranı daha düşük olsa da eğitim düzeyi arttıkça Türkiye ile OECD ülkeleri arasındaki fark azalmaktadır. Buradan eğitimin Türkiye’de istihdama olumlu katkısının azımsanmayacak düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Yükseköğretimin bireysel ve kamusal maliyeti incelendiğinde ise Türkiye’de eğitimin hem bireysel hem de kamusal olarak maliyetinin OECD ülkelerinden düşük olduğu görülmektedir. Türkiye’de hem bireysel hem de kamusal olarak eğitim için daha az harcama yapılmaktadır. Bununla birlikte eğitime yapılan harcamaya karşın bireysel getirisinin Türkiye’de OECD ülkelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim harcamalarının kamusal getiri oranı OECD ülkelerinden geride iken bireysel getiri oranı çok daha yüksektir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de eğitimin bireylerin istihdam edilme imkânını arttırmasının yanında bireyin gelir düzeyini de yükselten önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K., 2012, Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. Eğitim Bilim Toplum, 9(33), 60-99.
- Çalışkan, Ş., 2007, Eğitim-işsizlik-yoksulluk ilişkisi. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13, 284-308.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1963, Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1I%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1963-1967%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1967, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0ikinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1972, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1III%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1979, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1IIII%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1984, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1IIII%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1989, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990-1994. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1IIIIII%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 1995, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1IIIIII%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 2000, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1IIIIIIII%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, Ü., 1997, İstihdam-verimlilik-eğitim ilişkileri. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 52(1), 229-234.
- İçli, G., 2001, Eğitim, istihdam ve teknoloji. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(9), 65-71.
- Kalkınma Bakanlığı, 2013, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı, 2015, Ekonomik ve sosyal göstergeler 1950-2014. [http://www.mod.gov.tr/Lists/RecentPublications/Attachments/84/Economic%20and%20Social%20Indicators%20\(1950-2014\).pdf](http://www.mod.gov.tr/Lists/RecentPublications/Attachments/84/Economic%20and%20Social%20Indicators%20(1950-2014).pdf) adresinden edinilmiştir.
- Karakul, A. K., 2013, Eğitimin istihdama etkisindeki kırılma: Türkiye'de bir mitin çöküşü. Nejla Kurul (Ed.). Kamusal Eğitim içinde s. 169-176 (Ankara: Siyasal Kitabevi).
- Kurul, N., 2012, Eğitim Finansmanı (Ankara: Siyasal Kitabevi).
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2020, Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf) adresinden edinilmiştir.
- OECD, 2020, Education at a glance. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en) adresinden edinilmiştir.
- Ömür, Y. E., 2016, İstihdam için eğitimi yeniden düşünmek. The Journal of Academic Social Science Studies. 50,429-447. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3628>
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON\\_BIRINCI\\_KALKINMA-PLANI\\_2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2021, İşgücü istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/img/SVG/excel.svg> adresinden edinilmiştir.

# Varsıl ve Yoksul Bölgelerdeki Okulların Karşılaştırılması:

## ,Ankara İli Örneği

Ramazan Asar<sup>1</sup>, Mustafa Çelikten<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr., ramazanasar@gmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., celikten@erciyes.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, Ankara ilinin varsıllarının ve yoksullarının yaşadığı iki farklı bölgedeki okullar çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır. Farklı bölgelerde olan ancak devlet okulu olma özelliği taşıyan bu okullar üzerinden inceleme yapılmıştır. Okulları birbirinden ayıran niteliklerin tespit edilmesi amacıyla iki okul belirlenmiştir. İyi olan ve olmayan şeklinde adlandırılacak bu okullar, Ankara ilinin farklı iki ilçesinden seçilmiştir. Çalışmada, bu okulların sosyo-ekonomik ve çevre şartları ile okulların işleyişleri üzerinde durularak karşılaştırma yapılmış; okullar arasındaki farklılıkların nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İki okulun da farklı yönleri belirgin bir biçimde ortaya çıktığı için bu okullar, 'kent varsıllarının okulu' ve 'kent yoksullarının okulu' şeklinde adlandırılmıştır. Kentin yoksullarını temsilen Mamak ilçesinden bir okul, varsıllarını temsilen ise Gölbaşı ilçesinden bir okul seçilmiştir. Çalışma, katılımcı gözlem yoluyla gerçekleştirilmiştir. Mamak'taki okulun bulunduğu bölgede, gelir düzeyi düşük ve maddi imkânları ancak burada yaşamaya uygun kişilerin yer aldığı görülmüştür. Gölbaşı ilçesinde ise özellikle şehrin gü-rültüsünden ve karmaşıklığından uzakta olmak için bilinçli olarak burada yaşamayı tercih eden kişilerin varlığı tespit edilmiştir. İncelemeye konu olan iki okul da birbirinden farklı yerlerde ve farklı özellikte olmasına rağmen her iki okulun da maddi sıkıntı yaşamakta olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okulların bulunduğu konuma ve öğrenci profiline bağlı olarak yaşadıkları sorunların da farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** devlet okulu; kent yoksulları; kent varsılları; okulların karşılaştırılması

**Abstract:** In this study, the schools in two different localities where the rich and poor people lived in Ankara were compared in various respects. The two schools studied were located in different localities, but they were public schools. The two schools were selected in order to determine the characteristics that distinguished them from each other. These schools which can be described as "good" and "not good" were selected from two different districts in the province of Ankara. The schools were compared based on their socioeconomic and environmental conditions in an effort to identify the causes for the differences between them. As their differing aspects were salient, these schools were referred to as "the school of the urban rich" and "the school of the urban poor." One school each from Mamak and Gölbaşı districts was selected to represent, respectively, the urban poor and the urban rich. The participant observation method was used for data collection. It was observed that the inhabitants of the district of Mamak where the first school was located generally had low income levels and their financial resources allowed them to live only in this district. The inhabitants of the district of Gölbaşı, on the other hand, chose to live there deliberately in order to avoid the noise and commotion of the city. It was found that both schools suffered financial problems although their locations and characteristics differed. However, the problems encountered in these schools differed based on their locations and student profiles.

**Keywords:** state school; urban poor; urban rich; comparison of schools

## Giriş

Sanayileşmenin başlaması bazı kesimlerin ciddi oranda zenginleşmesini sağlarken açlık, sefalet, hastalıklar ve gecekondulaşmayı da beraberinde getirmiştir. Zengin ile fakir arasındaki uçurumun daha da artması nedeniyle sosyal eşitsizlikler göz ardı edilemeyecek boyutlara ulaşmıştır. Düşük ücretle işçi çalıştırma, işsizlik ve çalışma koşullarının ağırlığı ile işçi sınıfı dezavantajlı konumda olmuştur (Heywood, 2013). Günümüzde kapitalizmin küreselleşmesi ile sermaye birikiminin süreci farklılaşmaktayken devletler de sosyal niteliklerini bir kenara bırakmaya başlamışlardır (Kurul, 2013). Özellikle 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikalarla ekonomideki devlet korumacılığı aşınmış ve uluslararası rekabetin getirdiği koşullar ülkemizde de iş gücü pazarında dönüşümlere neden olmuştur. Neoliberal politikalarla özelleştirmeler, kayıt dışı iş gücü, taşeronlaşma, geçici işçi statüsünde çalışanların artışı ve örgütlenme olanağı ellerinden alınan işçilere karşı işverenlerin keyfi davranışları artmıştır. Bu durumda zenginler daha zengin, fakirler daha fakir olmaya başlamıştır (Açıkalın, 2008).

Kapitalizmin içinde bulunduğu neoliberalizm evresinde, kentlerdeki ayrımlar yasal bir zemine oturtulma gayreti ile gizlen-



mek istenen sınıfsal farklılıklar kentlerde daha da keskinleşmiştir (Kurul, 2013). Bu durumun oluşmasında, 1980 sonrası uygulanan politikalarla sermayenin kentsel gelişmeye kaymasının etkisi de vardır. Böylece bir tarafta zenginlerin yaşadığı korunaklı siteler varken diğer tarafta fakirlerin yaşadığı korunaksız gecekondu yer almıştır (Töre ve Som, 2009). Aynı kentte çok varlıklı ve çok yoksul olan kişiler beraber yaşamakta iken mekânsal farklılıklar öyle derinleşmiştir ki yoksulların, varsılların yaşadıkları bölgelerde varlığını sürdürmesi neredeyse imkânsız bir hâle gelmiştir (Yamanoğlu, 2005). Yoksullar, bu bölgelerde ancak kapıcılık ve gündelikçilik gibi işlerde çalışmak koşuluyla yaşayabilme olanağına sahip olmuşlardır (Yıldırım, 2014).

Günümüzde sermayenin eğitimi etkilemesi nedeniyle, okulların da ticari kurumlar gibi bir rekabet içerisine girdiği görülmektedir. Sermayenin eğitim alanına girmesi ile birlikte, eğitimden beklenen talepler değişmiş; farklı sınıfsal kategorilere göre okullara yönelik ekonomik, kültürel ve politik müdahaleler de dönüşüme uğramıştır (Kurul, 2013). Okullardaki sermayenin akışı, vakıf üniversiteleri yoluyla üniversitelerden başlayarak kolejler ve özel okullarla birlikte ana sınıfa kadar inmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarını bir yarış ortamına sürüklemektedir. Eğitim kurumları arasında devlet ve özel okul ayrımı yapılırken, devlet okulları içinde de gizli bir ayrımın olduğu söylenebilir. Her ne kadar açıkça ifade edilmese de bu durum herkesin bildiği ve onay verdiği bir olgudur.

Devlet okullarında 'iyi okul' ve 'iyi olmayan okul' ayrımı, dışarıdan herhangi bir zorlama olmadan yapılsa da bu algıyı ortaya çıkaran çeşitli etmenler vardır. Bu çalışmada, söz konusu bu etmenlerin incelenmesi amacıyla iki farklı okul ele alınmıştır. 'iyi olan' ve 'iyi olmayan' şeklinde adlandırılabilir bu okullar, Ankara ilinin farklı yapıdaki iki ilçesinden seçilmiştir. Çalışmada, bu okulların sosyo-ekonomik ve çevre şartları ile okulların işleyişleri üzerinde durularak bir karşılaştırma yapılmış, okullar arasındaki ayrışmanın nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, araştırmaya konu olan okulların normal işleyişinde ve düzeninde incelenebilmesi için katılımcı gözlem yoluyla gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk vd. (2012), katılımcı gözlemin araştırmacılar tarafından bilgi toplamak amacıyla gruba dâhil olarak yapıldığını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında, Ankara ilinin farklı bölgelerinden iki okul seçilerek karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma öncesinde, okul müdürlerinden randevu alınarak okulların işleyişinin gözlemlenmesi amacıyla okullar ziyaret edilmiştir. Söz konusu araştırmanın yapıldığına dair okul müdürü haricinde, okuldaki personele ve öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir. Böylece, araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın her şey olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır.

## **Bulgular**

Araştırma kapsamında, incelenen iki okulu birbirinden ayıran farklılıklar belirgin olduğu için 'kent yoksullarının okulu' ve 'kent varsıllarının okulu' şeklindeki adlandırma uygun bulunmuştur. Kent yoksullarının okulu olarak Ankara ili Mamak ilçesinden seçilen bir okul ile kent varsıllarının okulu olarak Ankara ili Gölbaşı ilçesinden seçilen bir başka okula ilişkin bulgular sunulmuştur.

### **Kent yoksullarının okulu**

Söz konusu okul, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunmaktadır. Mamak ilçesi, Ankara ilinin merkezinden uzakta olup gecekondu mahallelerinin yoğunlukta bulunduğu bir yerdir. Her ne kadar kentsel dönüşümlerle birlikte yapılan yeni bina sayısı artmış olsa da bu durum ilçenin genel yapısını ve yaşam tarzını çok fazla değiştirmemiştir. Mamak ilçesi, özellikle kırsal bölgelerden Ankara'ya göç eden kişilerin gözdesi olan bir mekândır. Mamak, maddi olarak Ankara'nın iç bölgelerinde barınma imkânı olmayan kişiler tarafından yaşamak için uygun görülen ve yerleşmeye karar verilen bir ilçedir.

Mamak'ta yaşayan kişilerin yaşam tarzı, hâl ve hareketleri eğitim faaliyetlerini de etkilemektedir. Devletin imkânları ile yapılan okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin devamı yine devletten beklenmektedir. Ankara'ya kırsal bölgelerden taşınan kişilerin daha önce yaşadıkları yerlerde zaruri ihtiyaçları dışında çok fazla harcama yapmadıkları veya yapamadıkları için Ankara'ya taşınmayı cazip gösteren nedenlerin başında belediyelerin yaptığı yardımlar gelmektedir. Belediyeden yakacak, giyecek ve gıda yardımı alan kişilerin eğitime ve okula bakışı da bu durumdan etkilenmektedir. Devleti temsil eden bir kurum olan belediyeden yardım alan veliler, devletin başka bir kurumu olan okula yardım etmeye çok fazla yanaşmamaktadırlar. Böylece devletin sağladığı imkânlar üzerine yeni bir şeyler koyamayan okulların 'iyi olmayan okul' düzeyinde yer alması kolaylaşmaktadır. Özellikle kırsal kesimden gelen ailelerin çokluğu dikkate alınacak olursa buradaki okulların imkân ve öğrenci profili olarak genişletilmiş birer köy okulu olduğu söylenebilir. Bu bölgelerdeki okullar, genellikle şehir dışından Ankara'ya gelmek isteyenler için açık bir konumda; bu okullarda çalışan öğretmenler için -eğer gayriresmî yollarla uzaklaşma imkânı bulunmamışsa- ilk tayin döneminde kaçılacak bir okul niteliğindedir.

İncelenen okul, Ankara'nın kırsal bölgesinde bulunan Mamak ilçesinin en kenar mahallerinden birinde yer almaktadır. Okulun bulunduğu mahalle ile ilçe neredeyse birbirinden kopuk bir görünümündedir. Çünkü okulun yer aldığı bölge, Ankara'nın dışında kurulmuş ve yüksek binalardan oluşan bir köy izlenimi vermektedir. Okulun bulunduğu bölgedeki yapılar çoğunlukla Toplu Konut İdaresi (TOKİ) tarafından yapılmıştır. TOKİ konutlarının dar gelirliliğe hitap ettiği ve bu konutların şehrin merkezine uzak bir bölgede yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, okula gelen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini kolaylıkla anlamak mümkündür.

İncelenen okul, şehrin dışında sayılabilecek bir bölgede olduğu için ulaşım zordur ve toplu taşıma araçları ile sağlanabilmektedir. Ulaşımın zor olmasının nedeni, ilçenin hem merkeze uzaklığından hem de iklim koşullarının az da olsa farklılığından kaynaklanmaktadır. İlçe yüksek bir yerde olduğu için şehir merkezinde kar olmasa da burada kar olabilmektedir. Yolların karla kaplı olması da kuşkusuz ulaşımı olumsuz yönde etkilemektedir.

Bunların yanı sıra söz konusu okul yeni bir yapı olmasına rağmen kısa zamanda dökülmeye ve yıpranmaya başlamıştır. Bu durumun yaşanmasında şüphesiz öğrenci profilinin etkisi olmakla birlikte, bina yapımında kullanılan malzemelerin kalitesinin ve sağlam bir yapı olması için özen gösterilmemesinin etkisi de büyüktür. Okulun fiziki olarak sıvalarının dökülmesinin yanında kalorifer sisteminin okulu ısıtmaya yetmemesi, sınıfların rüzgârın sesinden ve esintisinden etkilenmesi gibi olumsuz durumlar da söz konusudur.

Edinilen bu bilgilere ek olarak, okulun idari yapısı ve işleyişi ile ilgili ayrıntılı bir incelemenin yapılması amacıyla okul müdürüyle yüz yüze görüşmeye gidilmiştir. Söz konusu okulun -söylendiği üzere- şehir merkezinin oldukça dışında yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan görüşmede okul müdürünün birkaç ay önce bu okula bir soruşturma neticesinde gelmek zorunda kaldığı, okulun önceki müdürünün emekli olduğu ve sonrasında da uzun bir süre kimsenin okula müdür olmak istemediği öğrenilmiştir. Normal şartlarda öğretmenler arasında okul müdürü olarak görev almak istenilen bir durumken bu okula müdür olmak isteyen kimse bulunamamış, bu yüzden okulun müdürlük kadrosu bir bakıma sürgün yoluyla doldurulmuştur.

Bu olumsuz durum yanında okul müdürü, evinin Pursaklar ilçesinde olduğunu ve okula gelmek için her gün 70-80 km yol aldığını ifade etmiştir. Hem okulun bulunduğu bölgenin uzak olması hem de okulun olumsuz koşulları nedeniyle okul müdürü ilk tayin döneminde başka bir okula gitmeyi düşündüğünü belirtmiştir.

Okul müdürü, okula gelmeden önce öğretmenlerden ikisinin müdür yardımcısı olarak çalıştığını fakat kendisi gelmeden bir iki hafta önce okulun sorunlarına yetişemedikleri ve velilerin tehditleriyle uğraşmadıkları gerekçesiyle istifa ettiklerini söylemiştir. Okul müdürü, istifa eden öğretmenlere tekrar müdür yardımcısı olarak çalışma teklifinde bulunmasına rağmen olumlu yaklaşmamaları neticesinde iki ay boyunca idareci olarak yalnız çalışmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Sonrasında ise önceki okulunda norm fazlası olması nedeniyle bu okula gelen bir öğretmeni müdür yardımcısı olması konusunda ikna ettiğini belirtmiştir.

Okul müdürü göreve başladığında öğretmen, öğrenci, veli, hizmetli ve bina ile ilgili birçok sorunla baş etmek zorunda kaldığını; ayrıca okulun bulunduğu bölgenin jandarma bölgesi olduğunu ve Çiğir Mahallesi'nden 400 ailenin buraya gönderildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla veli profilinin bu şekilde olduğu bir okulda sorun yaşanması normal görülebilir. Bununla birlikte müdür, okula yeni geldiği zamanlarda velilerin sürekli okulu bastığını ve eğitim-öğretim faaliyetlerini aksattıklarını; fakat etkili bir iletişim yoluna giderek artık bu tür sorunlara daha az rastlandığını belirtmiştir. Ayrıca okulda yetiştirme yurdundan gelen sorunlu bir hizmetlinin olduğunu, çok kötü alışkanlıklarının bulunduğunu, maaşına icraların geldiğini ve okuldan ayrılmak isteyerek kendisini zor durumda bıraktığını anlatmıştır. Okul müdürü bu hizmetli ile bizzat ilgilenip, ona değer vererek topluma kazandırdığını ve artık hizmetlinin işini severek yaptığını söylemiştir.

Okul müdürü bunların yanı sıra okulun 850 öğrenciyle çok kalabalık olduğunu, ilkokul ve ortaokulun beraber olmasının okulun yönetilmesini daha da güç bir hâle getirdiğini; okul binasının büyük ve karışık olmasının da yönetimi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Okul müdürü ailelerin kural tanımaz ve özgür hareket etme isteklerinin sorun teşkil ettiğini; zaman zaman okuldaki öğrenciler ile ilgili o bölgede bulunan lise müdüründen şikâyet aldığını da belirtmiştir. Bunlar da yaşanan diğer sorunlar arasında yer almaktadır.

Bu sorunlara ek olarak, okulun öğretmen kadrosunun da sıkıntılı olduğu tespit edilmiştir. Okulda bulunan 40 öğretmenden 25'inin ücretli olarak çalıştığı ve bu okulun dışarıdan gelen öğretmenler için bir sıçrama tahtası olarak algılandığı görülmüştür. Okul sayesinde Ankara'ya tayini çıkan ve değişik imkânları olan bazı öğretmenlerin, kadroları bu okulda olduğu hâlde başka okullara görevlendirme yoluyla gittikleri öğrenilmiştir.

Okul müdürü göreve başladığında bu şekilde 4 öğretmenin başka okulda olduğunu, bu öğretmenlerin altı ay süreyle görevlendirmelerinin yenilenmesi konusundaki yetkili kişinin kendisi olduğunu ve tekrar başka bir okula gitmelerine izin vermeyeceğini, kendi okullarında ihtiyaç olduğu için bu okulda hizmet etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Hatta ileride görevlendirmesinin devamının sağlamak için kendisi ile telefon yoluyla tanışan öğretmenlere de bu niyetini açıkladığını söylemiştir. Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlerden de aynı istekte bulunanların olduğunu fakat kendisinin buna izin vermediğini; hatta bir öğretmenin eşinin özellikle başbakanlıkta çalıştığını vurgulaması üzerine kendisinden eğer imkânı varsa okulun sorunlarını iletmesini iste-

diğini veya eşinin kadrosunu başka bir okula aldırmasını söylediğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmenin de yine görevlendirme talebiyle başka bir okula gitme isteğine izin vermediğini, bunun üzerine öğretmenin sürekli rapor alarak hâlâ okula gelmediğini de vurgulamıştır.

Tüm bunlarla birlikte, okulun maddi olanakları da diğer boyutları kadar sıkıntılıdır. Her okulda olduğu gibi bu okulun da okul aile birliği mevcuttur. Fakat yalnızca ismen vardır ve ailelerin okula herhangi bir maddi yardımı bulunmamaktadır. Okulun tek gelir kaynağı kantinden sağlanmaktadır. Kantin kirası ile okula bir şeyler yapılmaya çalışılmakta; ancak birkaç aylık kantin kirası birleşince okulla ilgili planların bir kısmı uygulanabilmektedir. Okulun maddi durumu bu şekilde kötü olduğu için sosyal faaliyet olarak etkinlik yapılamamakta, herhangi bir etkinlik veya yarışmaya katılma durumunda öğrencilerin taşınması büyük bir sorun haline gelmektedir.

### **Kent varsıllarının okulu**

Kent varsıllarının okulu kapsamında incelenen ikinci okul, Ankara ili Gölbaşı ilçesindedir. Gölbaşı ilçesi de Ankara'nın kenar sayılacak bölgesinde bulunmasına rağmen kentin varsıllarının özellikle yaşamak istediği bir bölge olarak nitelendirilebilir. Burada yaşayanların tamamen keyfi bir istekle metropolün sıklığından, yoruculuğundan, karmaşıklığından ve güvensizliğinden kaçmak amacıyla buraya yerleştikleri söylenebilir. Şehrin bu bölgesinde yaşamak pahalı olduğu için burada, alt gelir grubuna sahip çok fazla kişi barınmamaktadır. Bu bölgede çok sayıda bürokrat oturduğu için buradaki okullar genellikle öğretmenlerin görev yapmak istediği türdendir. Burada genel olarak okullarda öğretmen eksiği değil tam tersi öğretmen fazlalığına rastlanmaktadır. Kadın öğretmenlerin bürokrat eşi olması bu bölgede az rastlanılan bir durum değildir. Dolayısıyla eğitimi ve yüksek gelir düzeyine sahip veli sayısı da oldukça fazladır.

Bu bölgedeki incelenen okul, ilçenin merkezinde yer almakta ve konumundan dolayı çok fazla talep görmektedir. Okulun binası bir yıllık olmakla birlikte, bu okulun yapımında da bazı özensizlikler göze çarpmıştır. Okul, devletten bir an önce para alabilmek için alelacele yapılmış gibi bir görüntü çizmekte; yeni bina olmasına rağmen dökülmeye başlayan yerleri bulunmaktadır. Bahçesine taşların yeni döşenmesi ve okulun içerisindeki zemin için kullanılan malzemenin çok çabuk kirlenmesi kötü bir görünüme neden olmaktadır. Bunun yanı sıra okul, ilçenin merkezinde olduğu için ulaşım sıkıntısı bulunmamaktadır.

Gölbaşı'ndaki bu okulun da idari yapısı ve işleyişiyle ilgili ayrıntılı bir incelemenin yapılması amacıyla okul müdürüyle yüz yüze görüşmeye gidilmiştir. Okul müdürü; bu okulda bir buçuk yıldır görevli olduğunu, öncesinde müdürlük deneyiminin olmadığını ve ilginç bir şekilde sendika desteği olmamasına rağmen mülakattan yüksek puan alarak bu okula atandığını ifade etmiştir. Okul müdürü bu okulda göreve başladığında geçici olarak bir süreliğine başka bir binada eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edildiğini, binanın bitmesi ile birlikte yeni binaya geçtiklerini belirtmiştir. Ancak binayı yapan firmadan binanın teslim alınma sürecine okul müdürlerinin dâhil olmaması nedeniyle, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından binanın teslim işleminin alelacele yapıldığını ve bu nedenle binanın eksikleri ile okul müdürü olarak kendisinin ilgilenmek zorunda kaldığını vurgulamıştır.

Okul, veli ve öğrenci profili ile kozmopolit bir okuldur. Veliler arasında yüksek mevkide bürokratlar ve milletvekili olanlar vardır. Üst gelir grubunda veliler olduğu gibi alt gelir grubunda velilere de rastlanmaktadır. Bu okulda da müdür, etkin bir iletişim ile güzel sonuçlar almaya başladığını ve sorunları yavaş yavaş azalttığını ifade etmiştir. Örneğin, normalde veli toplantılarına pek kimse gelmezken en son toplantıya 350 velinin katılımı sağlanmıştır. Başlarda bu okula da idareci olarak görev almak isteyen müdür bulunamazken okulun düzene girmesiyle birlikte gözde bir okul olmaya başladığı; daha önce müdür olmak istemeyen kişilerin artık bu okula müdür olma hesapları yapmaya başladığı ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmak isteyen öğrencilere ve öğretmenlere destek olunmasıyla okulun akademik başarısı arttığı gibi birçok sosyal faaliyette bulunularak okulun ödülleri almaya başladığı da vurgulanmıştır.

Bunların yanı sıra Gölbaşı ilçesinde bürokratların sayısının fazla olması nedeniyle siyasetin burada çok fazla etkisi olduğu dikkat çekmiştir. Okul müdürü, siyasi istekleri yerine getirmediği için yöneticiler tarafından pek sevilmediğini; buna karşın çalışkanlığı ve dürüstlüğü sayesinde veliler tarafından takdir edildiğini ifade etmiştir. Müdür, örneğin sınıf değiştirmek isteyen öğrencilerin bu isteği yerine getirilmiyorsa; yüksek mevkilerden biri arasa da makamına gelip rica etse de kararını değiştirmediklerini belirtmiştir. Okul müdürü zamanla bu tür karşı duruşların motivasyonunu arttırdığını, haksızlık yapmamanın ve siyasilere boyun eğmemenin değişik bir haz verdiğini, makamını kaybetme gibi bir korkusu olmadığı için cesurca hareket ettiğini özellikle vurgulamıştır.

Okulun öğretmen kadrosu yeterli sayıda olmakla birlikte fazla öğretmenin olduğunu da söylemek mümkündür. Okul müdürü, kadın öğretmenlerin genellikle bürokrat eşi olduğunu ve bu nedenle daha önce pek karışanlarının olmadığını; bu durum neticesinde derse geç girmelerin ve işleri aksatmaların bir kurum kültürü haline geldiği için kendisinin öğretmenlere karışıp görevlerini hatırlatınca bir afallama yaşamış olsalar da yine de pek taviz vermek istemediklerini ifade etmiştir. Ancak sözlü uyarılara devam ederek artık yazılı uyaracağını söyleyince değişmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Okul müdürü, bu konuda öğretmenlerin önce çalışmaya alıştıklarını daha sonra ise çalışmanın hazzına vardıklarını; sosyal faaliyetlerde idarenin desteğini de görünce daha çok çabaladıklarını ve okula çeşitli başarılar getirdiklerini vurgulamıştır.

Bununla birlikte okulun 1080 öğrencisi vardır. Okul, merkezde olduğu için öğrenciler arasında şiddet olayına sıklıkla rastlanmaktadır. Okul müdürü, bu durumu önlemek amacıyla okulun girişini kontrol altına alacak şekilde fiziki koşulları sağlamıştır. Demir kapının dar kısmına sırayla girilecek biçimde bir demir şerit yaptırmış; okul girişinin kontrolü için de parası okul aile birliğinden karşılanmak üzere bir güvenlik görevlisi tutulmuştur.

Okuldaki velilerin maddi olanaklara sahip olmasına rağmen bu okulun da maddi durumu oldukça kötüdür. Bu okul da diğer okul gibi maddi olarak okul kantininden desteklenmektedir. Kantin kirası, güvenlik görevlisinin maaşını verebilmek için neredeyse iki katına çıkarmak zorunda kalınmıştır. Bu kapsamda, artık okulların zaruri ihtiyaçlarının tamamının devlet tarafından karşılanmadığı söylenebilir. Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından okulun elektrik, su ve doğalgaz ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla belli bir miktar para verilmekte ve bu parayla okulun idare etmesi istenmektedir. Ayrıca okulun temizliği için suyun idareli kullanıldığı, maddi durumu yerinde olan velilerinin bu ve benzer durumlarda genellikle okula yardım etmediği belirtilmiştir.

Bunların yanı sıra okulun hizmetlileri İŞKUR tarafından finanse edilmektedir. Okul müdürü siyasetin burada da etkili olduğunu, kendi istediği hizmetliyi almakta çok zorlandığını, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün her istediğini yapmadığı için bu tarz isteklerine engel olmaya çalıştıklarını ve başka müdürlerin çok kolay hallettiği işleri yapmakta zorlansa da bundan şikâyetçi olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca okul müdürü göreve başladığı dönemde, okulda memur olarak çalışan fakat aslında hizmetli kadrosunda olan bir kadın memurun -eşinin o ilçedeki konumu sayesinde- akşama kadar sadece evrak kaydını aldığını, bunun dışında kalan zamanını örgü örecek ve internete girerek geçirdiğini ifade etmiştir. Kendisinden istenilen işleri asli görevi olmadığı gerekçesiyle reddettiğini; müdürün sadece işini yaparak okulun yükünü hafifletmesini istediğini belirtmesine rağmen kendisine görev tebliğ edilince imza atmaktan kaçındığını ve hakaretlerde bulunduğunu; bunun sonucunda ise müdür resmî işlem yapmak zorunda kaldığını anlatmıştır. Kadın çalışanın, hizmetliyen memur olarak görev yapabilmesinin kıymetini bilmediği için başka bir okula tekrar hizmetli olarak gönderildiğini ifade etmiştir.

## Sonuç

Bu çalışmada, Ankara ilinin varsıllarının ve yoksullarının yaşadığı iki bölgedeki okulların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu amaçla kentin yoksullarını temsilen Mamak ilçesinden bir okul ile kentin varsıllarını temsilen Gölbaşı ilçesinden bir okul seçilmiştir. Mamak ilçesinde, gelir düzeyi düşük kişilerin yaşadığı ve zorunluluktan buraya geldikleri tespit edilmiştir. Gölbaşı ilçesinde ise insanların özellikle şehrin gürültüsünden ve karmaşıklığından uzak kalmak için bilinçli olarak burada yaşamayı tercih ettiği görülmüştür.

İncelemeye konu olan iki okul birbirinden farklı yerlerde ve farklı özellikte olmasına rağmen, ilginç bir şekilde her iki okul da maddi sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum, yoksulların devlet yardımı almaya alışkın olduğu için okul yoluyla devlete yardım etmeyi gereksiz bulmasına; varsılların ise siyasilerin eğitim konusundaki söylemleri nedeniyle okulun her türlü ihtiyacının devlet tarafından karşılandığını düşünerek okul müdürünü inandırıcı bulmamasına bağlanabilir.

Okul müdürlerinin siyasetten çok etkilendiği, işlerini yapabilmek için sadece okul müdürü olmanın yetmediği ve en azından bir sendika desteğinin olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yoksul bölgedeki okulda görev yapan öğretmenlerin daha çok çalışmak zorunda kaldığı; varsıl bölgedeki okulda görev yapan öğretmenlerin ise hem daha az çalıştığı hem de daha fazla kıymet gördüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte Mamak'taki okulda, öğretmenlerin yarıdan fazlası ücretli olarak çalışırken; Gölbaşı'ndaki okulda, maddi olarak daha fazla imkâna erişebileceği başka okullara gitmek istemeyen öğretmenlerin varlığı söz konusudur. Mamak'ta ücretli olarak çalışıp da aldığı ücretin büyük bir kısmını yol masrafına veren fakat buna rağmen çalışmak zorunda olsa da okulun zorluklarıyla mücadele edemeyip iki hafta sonra istifa eden öğretmenlerin bulunduğu öğrenilmiştir.

Sonuç itibarıyla bu çalışmada, farklı bölgelerde bulunan ve en büyük ortak yönü devlet okulu olan iki okul incelenmiştir. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığının okullara bakışı benzer ve eşit yapıda olsa da varsılların yaşadığı bölgedeki okulların daha şanslı olduğu düşünülmektedir. Yoksul bölgedeki okul müdürünün okula yönelik bir şeyler yaptırabilmesi çok zor olsa da varsıl bölgedeki okul müdürünün bazen velilerin harekete geçmesiyle siyasilere iş yaptırabildiği görülmüştür. İki okul da devlet okulu olmasına rağmen varsıl bölgedeki okulun bulunduğu konum itibarıyla daha avantajlı olduğu, yapılmak istenilenlerin burada daha hızlı ve kolay gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, N., 2008, Yoksulluk ve genç kuşakların toplumsal hareketlilik olanakları: İstanbul ve Gaziantep örnekleri. *Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 2, 131-154.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2012, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi).
- Heywood, A., 2013, *Siyasi İdeolojiler* (A. K. Bayram, Çev.), (Ankara: Liberte Yayınları).
- Kurul, N., 2013, Kent yoksullarının yaşamında eğitim, kapitalist ilişkiler ve kentsel çelişkilerin izleri. *13. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi* içinde s. 201-215 (Ankara: ÖDTÜ).
- Töre, E. Ö. ve Som, S. K., 2009, Sosyo-mekânsal ayrışmada korunaklı konut yerleşmeleri: İstanbul örneği. *Megaron*, 4(3), 121-130.
- Yamanoğlu, M. A., 2005, Kent yoksulu gençlerin yaşam koşulları ve yoksulluğun yeniden üretimi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 9-48.
- Yıldırım, S., 2014, Türkiye'de ev hizmetinde çalışanların sorunları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 45-59.

# ÖZEL EĞİTİM ZİHİNSEL ENGELLİLER MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK ALANININ GELİŞİMİNE YÖNELİK MODEL ÖNERİSİ: Doğu Avrupa Örneği

*Model Suggestion For The Development of Music Teaching Profession in The Field of Special Education Mentally Handicapped Education: The Case of Eastern Europe*

Burak SAĞIRKAYA

Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Mail: burak.sagirkaya@gmail.com

ORCID NO: 0000-0001-5244-957X

## Özet

Özel eğitimin işlevselliği bireyselleştirilmiş eğitim programlarının disiplinlerarası bir yenilik çerçevesinde ihtiyaca dönük ve bütünsellik içinde uygulanmasıyla mümkün olabilir. Kapsayıcı rehabilitatif modellerin uygulanan eğitim programlarına yönelik tasarlanabilmesi yapılandırılmış eğitim modellerinin yenilenmesine bağlıdır. Zihinsel engellilik ve müzik temelinde yapılan alan-yazın araştırmalarının genelinde; alanda çalışan müzik öğretmenlerinin sorunlarının tespiti, müzik temelli etkileşim ve müzik eğitim süreçlerinin özel eğitime gereksinin duyan bireylerde meydana getirdiği gelişimsel/rehabilitatif/terapötik etkilere yer verildiği görülmektedir. Ne var ki alanyazında özel eğitim müzik öğretmenliğine dair meslekî gelişim süreçlerini kapsayan araştırma örneklerine ulaşamamıştır. Bu tespitten yola çıkarak müzik bölümlerinden mezun ve özel eğitim alanında çalışan müzik öğretmenlerinin meslekî gelişimleri üzerine yeterli oranda araştırmanın yapılmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, "Özel Eğitimde Müzik Öğretmenliği" meslekî alanının ve "Özel Eğitimde Müzik Eğitimi Yolu ile Etkileşim" modelinin tanıtılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla birlikte; Doğu Avrupa özel eğitim uygulama okullarında müzik eğitimi yolu ile bütünleştirilmiş rehabilitatif çalışmaların, özel eğitim müzik öğretmenleri tarafından eğitim süreçlerinde nasıl uygulandığına dair durum tespiti yapılırken, Polonya Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanan özel eğitim programlarının müzik temelli etkileşimlerde uygulanabilme durumları örneklerle aktarılması hedeflenmiştir. Araştırma ile birlikte özel eğitim zihin engelliler müzik öğretmenliği alanına yönelik meslekî çıktılarının Kuzey Doğu Avrupa modeli ana hatları ekseninde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada katılımcı eylem araştırması tabanlı yorumlayıcı paradigma deseni araştırma modeli olarak kullanılmış, veriler gözlem ve görüşme yolu ve veri tabanı taramaları ile sağlanmıştır. Araştırmanın problem durumu ise "Ülkemizde özel eğitim zihin engelliler müzik öğretmenliğinin bir meslek alanı olarak uygulanabilirliğinin gerekliliği" olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın yancıl amacı ise özel eğitim süreçlerinde müzik öğretmenleri tarafından verilen müzik derslerinin; örgün ve akademik eğitimde uygulanan müzik müfredatına yönelik benzerlik ve farklılıklarının tespiti, özel eğitimde gelişim ve rehabilitatif süreçlere yönelik etkileşim boyutunun ortaya konması olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma süresince elde edilen verilerle; müzik eğitiminin özel eğitimde gelişim ve rehabilitasyon süreçlerine destekleyici bir disiplin olduğu, özel eğitim zihin engelliler alanında çalışacak müzik öğretmenlerine yönelik meslekî eğitimin verilmesinin gerekli olduğu, Kuzey Doğu Avrupa özel eğitim süreçlerinde kullanılan müzik temelli yaklaşım ve uygulama örneklerinin millî özel eğitim süreçlerine yönelik benzer ve farklı yanlarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma çıktılarından; "özel eğitim zihin engelliler alanına yönelik müzik yolu ile eğitim süreçlerinde elde edilen etkileşimin gelişim ve rehabilitatif süreçlere yönelik ilişkinin" ve "ülkemizde özel eğitim zihin engelliler müzik öğretmenliğinin bir meslek alanı olarak gerekliliğinin" ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Özel Eğitim Zihin Engelliler Müzik Öğretmenliği, Müziğin Gelişim ve Rehabilitasyon Süreçlerinde Terapötik Etkisi, Zihinsel Engellilik ve Müzik Temelli Etkileşim, Meslekî Gelişim

**Abstract:** It is seen that researches on music in special education, which are reached in the literature, are generally the basis of therapeutic effects of music element. However, it is also seen that sufficient research has not been done on the music oriented professional development of teachers working in special education field. Along with this research; It is aimed to determine the situation regarding how special education teachers in the Eastern European Countries (Example of Poland) integrate therapeutic studies with music education. The research method was shaped within the participatory action research and the data were obtained by observation and interview. During the EU education scholarship, the music therapist of the institution



was assisted in Poland, and the similarities and differences of music Education and music therapy practices were determined in addition to the music lessons given by the teachers in special education processes. With the research, it is aimed to convey the dimensions and limitations of special education national special education program based on music and therapy with examples. With this research it was determined that music and therapy processes as well as music and education are a complementary whole in special education. As another aspect of this study the following results have also been achieved: Identifying contemporary approaches and practices used in the special education processes of other countries, revealing the similar and different aspects of national special education processes, the necessity of providing music based vocational education for special education teachers, It is thought to be important in terms of revealing the therapeutic relationship obtained in educational processes through music in special education.

**Key Words:** Special Education, Music Therapy, Art Therapy, Therapeutic Music, Therapeutic Effect in Educational Processes, Therapeutic Effect in Music and Art Based Education

## GİRİŞ

Özel eğitim buna mutabık özel gereksinimli çocuk, farklı öğrenen çocuk, özel eğitim gerektiren çocuk bu terminolojileri her ne amaçla kullanırsak kullanalım özel eğitim zihin engelliler alanında terminolojinin çok ötesinde bireyselleştirilmiş unsurların var olduğu inter ve multidisipliner bir eğitim ve bilim dalından bahsetmek gerekir. Müzik ve müzik bileşenlerinin gerekliliği, etkisi özel eğitim alanlarında yadsınamaz olduğu kadar da genelgeçer ve ampirik temelli süreçler olarak görülmektedir. Bu araştırmada özel eğitim olarak kastedilen zihin engelliliği alanlarını kapsayan bütüncül müzik uygulamaları çerçevesinde eğitim temelli rehabilitatif unsurlar olacaktır.

Alanyazında müzik ve müzik eğitimi temelinde özel eğitim üzerine yapılan araştırmaların genelinde müzik ve uygulamalarının bireylerde tespit edilen pedagojik, terapötik ve terapi temelli etkilerine yer verildiği görülmektedir. Ne var ki özel eğitim alanında çalışan branş öğretmenlerinin sanat odaklı meslekî gelişimleri üzerine yeterli oranda araştırmaların yapılmadığı da bir gerçektir. Bunun yanında özel eğitim alanı başlı başına bir uzmanlık gerektirdiği gibi sınıftaki çocuğun en fazla tanıyan ve onunla en fazla eğitsel gelişimsel zaman geçiren özel eğitim öğretmeni çocuğa dair yapılacak rehabilitatif ve pedagojik müdahalelerin dışında tutulması beklenemez. Zira çocuğa dair bütün müdahaleler kapsayıcı bir çerçevede mekân kurum sınırlaması olmaksızın alan uzmanı, alan öğretmenleri ve ebeveyn düzleminde ele alınmalıdır (Wilinsk, 2010).

### **Özel Eğitim**

1997 yılında çıkarılan 573 sayılı K.H.K madde:3 b fıkrasında yapılan tanıma göre "özel eğitim", özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için "özel olarak yetiştirilmiş personel," geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder (MEB,2020). Tanım destekleyici, dahil edici ve kapsayıcı unsurları barındırmaktadır. Özellikle bu tanımda özel olarak yetiştirilmiş personel tümcesi müzik temelinde ele alındığında bu alana yönelik uzmanlaşmış personelin meslekî gelişiminden bahsetmek gerekmektedir.

### **Meslekî Gelişim**

Meslekî gelişim okul içinde ve dışında öğretmenlerin meslekî bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim süreçlerinde meslekî yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin kendi gelişim modelini oluşturmaları, uygulamaları ve süreci değerlendirmeleri önem arz etmektedir (MEB, 2007).

### **Bireysel Eğitim**

18 Mayıs 2012 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre; özel eğitime ihtiyacı olan engelli bireylerin gelişim ve bireysel yeterlilikleri dikkate alınarak, engel grupları ve engellilik derecelerine yönelik eğitim, destek eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Destek eğitim programları doğrultusunda engelli birey için hazırlanmış ve birebir yapılması gereken eğitim süreçleri ise bireysel eğitim olarak ifade edilmektedir (MEB, 2008; 2013).

### **Özel Eğitim Süreçlerinde Sanat ve Müzik Elementlerinin Kullanımı**

Özel eğitimde gerçekleştirilen müzik ve sanat süreçleri; bireyselleştirilmiş, bireyin yeterlilikleri doğrultusunda, hazırbulunmuşluk durumuna göre belirlenmiş ve sosyalleşme alanlarına açık iletişim döngüsünde yapılmalıdır. Zira özel eğitimde müzik temelli ve sanat temelli uygulamalar sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel alanlara yancıl/örtük/direkt olarak etki etmektedir (Wilinsk, 2010). Bu yüzden, örgün eğitim temelli müzik elementinin kullanımı ile yapılan her türlü uygulama kapsayıcı ve destekleyici olmalıdır (Trebacz,2009). Bu bilgiler ışığında özel eğitim kurumlarında destek ekibinin ve alana yönelik yetiştirilmiş personelin varlığının yanında özel eğitimde müzik eğitiminin bittiği ve müzik terapinin başladığı nokta da önem arz etmektedir.

### **Özel Eğitimde Müzik Eğitimi**

Müzik eğitimi, bireye müzikal bir davranış kazandırma, değiştirme ve geliştirme sürecidir. Bu süreçte belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenerek belirli hedeflere erişilir (Uçan, 1997). Genel müzik öğretim yöntemleri incelendiğinde; bu hedeflerin anlatım, tartışma, soru/cevap, karşılıklı konuşma, görüşme, araştırma/inceleme, sunma/alma, bulma/keşfetme, yaratma/üretme, oyunlaştırma, rol yapma, örnek olay inceleme, yaşam öyküleme, iş birliği yapma, paylaşma, sorun çözme, gösterme/yaptırma, tasarlama/gerçekleştirme, yapma/yaşatma şeklinde meydana geldiği görülür (Barışeri, 2013, s. 257). Yani müzik eğitim bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik müzikal davranışlar geliştirme sürecidir. Özel eğitim müzik eğitimi süreçlerinde örgün müzik eğitimi kalıpları her zaman işlevsel olamamakta, dahil edici ve kapsayıcı olarak bireyselleştirilmiş uygulamalara geniş bir alan açabilen pedagojik müzik yaklaşımlarına dair uygulamaların, süreç içerisinde daha çok etkileşim sağladığı görülmektedir (Rynkiewicz, 2009).

#### **Pedagojik Müzik Süreci/Yaklaşımı**

Pedagojik müzik süreci bireylerin gelişim basamakları, duyu durum süreçleri dikkate alınarak onların sosyal, duyuusal, duygusal, bilişsel, değerler, dil ve fiziksel gelişim süreçlerinde müzik unsurunun kullanımınıdır. Bu süreçte akademik müzik eğitimi ve müzik yeteneği aranmaz. Bireylerin hazırbulunuşluk durumları ve ilgilerine göre sürece dahil olmaları beklenir (MEB, 2014; 2020). Uygulamalar bireyin gelişim hedeflerine göre geliştirilir ve amaç müzik öğretmekten ziyade müzik unsurları aracılığı ile eğitim öğretim sürecine destek sağlamaktır. Orff-Schulwerk, Dalcroze Eurhythmics, Laban Hareket Pedagojisi yaygın kullanımı olan pedagojik müzik yaklaşımlarına örnektir (Frühau, 2019). Pedagojik müzik süreci ve yaklaşımları eğitimde müzik terapiye dahil edilebilecek terapötik müzik sürecini ve terapötik müzik eğitiminin unsurlarını da barındırmaktadır.

#### **Müzik Terapi**

Müzik terapi ise bir müzik terapistinin bir danışan veya gruba; onların fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarına karşılık verebilmek adına iletişim, diyalog, öğrenim, mobilizasyon, ifade, organizasyon ve bunlarla ilişkili diğer terapötik amaçları gerçekleştirebilmek ve kolaylaştırmak amacıyla planlı bir süreçte müzik ve/veya müzikal unsurları kullanması, bireylerin zihin ve fizik sağlığının kazanılması, sürdürülmesi ve düzeltilmesi için tedavi edici hedeflere ulaşmada uzmanlar tarafından yönlendirilen sağaltımın elde edilmesi için müziğin sistemli bir şekilde kullanılması ve danışanla terapist arasında müzikle bir bağ oluşturulmasının bütünüdür (Çoban, 2005, s. 28-31, Öztürk, 2019, s. 123-125, WHOICD-10, 2010; WFMT, 1997).

Müzik terapi özel eğitim süreçlerinde ancak tedavi etmek tanımlaması kaldırıldığında anlam bulmaktadır. Zira özel eğitimde müzik temelli uygulamaların temel hedefi yaşam kalitesini artırmak, bireysel potansiyeli geliştirmek, bireyin içerisinde var olduğu durumu değiştirmek ve eğitim süreçlerini desteklemek için gerçekleştirilmelidir. Bu yönüyle özel eğitimde müzik terapi pedagojiktir ve inter/multidisipliner bağımsız, eklektik ve ampirik bir disiplin olarak kabul edilmelidir.

Özel eğitim sürecinde müzik terapi ele alındığında aşağıda yer alan 6 basamaklı sürecin uygulandığı görülmektedir.

1. Ölçme,
2. Gözlem,
3. Uygulama,
4. Değerlendirme,
5. Raporlama,
6. Takip etme süreçlerinden oluşmalıdır (Rynkiewicz, 2009).

Buradan yola çıkarak özel eğitim süreçlerinde gerçekleştirilen müzik terapi uygulamalarında bir sağaltım aranmayacağı bunun yerine hedeflenen kazanımlar üzerinden gelişim ve değişim alanlarına yönelik rehabilitatif ve terapötik etkilerden bahsedilmesinin daha yerinde olacağı görülmektedir. Bu noktada eğitimde müzik terapinin bir kolu olarak pedagojik müzik terapiyi tanımlamak gerekir.

#### **Pedagojik Müzik Terapi**

Pedagojik Müzik Terapi (PMT) hedeflenen kazanım üzerinden geliştirilmiş müzik temelli uygulamalar sayesinde öğrenci ve uygulayıcıyla arasında kurulan müzikal bağ ve bu bağ sonucu meydana gelen gelişim/değişim sürecidir. Uygulamaların eğitim ve öğretim sürecine terapötik bir etkisi vardır. Pedagojik müzik terapide bir iyileşme, sağaltım durumu aranmaz. PMT'de kişiye göre yöntem geliştirme ilkesinden yola çıkarak hedeflenen kazanım sürecinde müziğin araç olarak kullanımı görülür. PMT uygulamalarında, güvene dayalı ilişki sürecinin varlığı, müzik unsurlarının akademik müzikten farklı olarak anlık gelişmesi, öğrenciyi yönlendirmek yerine dahiliyetçi bir yaklaşım benimsenmesi ve terapi sürecini birlikte bitirme hissinin çocuğa aktarılabilmesi beklenir (Nordoff ve Robbins, 2004; Rynkiewicz, 2009; Jacopson, 2013; Oldfield vd., 2003, s. 26-45).

Pedagojik müzik terapi; müzik elementlerinin tedavi süreçlerinde tamamlayıcı bir unsur olarak kullanılma olgusu yerine müzik elementlerinin kullanımını, öğrencilerin (bireylerin) gelişimini ve değişimini destekleyen hedefler üzerinden birey odaklı geliştirilmiş müzik temelli uygulamalar ve bu süreçte elde edilen kazanımlar bütününe bırakılmaktadır. Bu tanımlamalar ışığında özel eğitim süreçlerinde müzik elementlerinin kullanacak bireyin meslekî anlamda yeterli ve alana yönelik analitik bir algıya sahip olması beklenir. Bu yüzden özel eğitim zihinsel engelliler müzik öğretmenliğinin ve müzik terapistliğinin meslek alanı

olarak gerekli olduğu görülmektedir.

### Özel Eğitim Zihinsel Engelliler Müzik Öğretmenliğinin Meslek Alanı Olarak Gerekliliği

Özel eğitimde müzik temelli eğitim ve rehabilitasyon temelli müzik uygulamaları BEP göre gerçekleştirilmekte ve bunun için de alana yönelik destek eğitimi almış müzik öğretmenlerine ve müzik terapistlerine ihtiyaç duyulmaktadır (PWN, 2021). Alana yönelik eğitim almış personelin gerçekleştirdiği müzik temelli uygulama süreçlerinin işlevsel olabilmesi için özel eğitimde gelişim alanlarını fark edebilen, davranış analizi yapabilecek düzeyde meslekî yeterliliğe sahip olması beklenmektedir (Serafin, 2003; PBS, 2012).

### **Araştırmanın Önemi**

Yukarıda yer alan tanımlamalar ile birlikte bu araştırmada; Avrupa Birliği üyesi Kuzey Doğu Avrupa ülkeleri ekseninde Polonya Cumhuriyeti'nde özel eğitim veren okullardan müzik sanat eğitimi yoluyla bütünleştirilmiş terapötik çalışmaların özel eğitim müzik öğretmenleri ve alan uzmanları (terapistler) tarafından eğitim süreçlerinde nasıl uygulandığına dair durum tespitinin yapılması ve bir model önerisi olması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi, katılımcı eylem araştırması dahilinde şekillenmiş olup verileri gözlem, görüşme yolu ve veri taraması ile elde edilmiştir.

Polonya Cumhuriyeti Özel Eğitim Zihin Engelliler Alanında Müzik Öğretmenliği ve Müzik Terapistliğinin Meslek Alanı Olarak Tanınırlığı

İstatistiksel rakamlar özel eğitime gereksinimi olan bireylerin Polonya'da nüfusun yüzde üçünü oluşturduğunu göstermektedir (Serafin, 2021). Bunlar sırasıyla;

1. Entelektüel norma sahip bireyler: Görme, duyma, hareket engeli olanlar ve kronik psikosomatik hastalıkları olanlar.
2. Zihinsel engele sahip bireyler: Otizmlili, down sendromu, farklı tanımlı zihinsel engeli olanlar ve çoklu engelleri olanlar.
3. Bireylerden çok engele sahip olan bireyler olarak sınıflanmaktadır (Wilinsk, 2010).

Polonya Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının 9 Ağustos 2007 ve 2017 tarihli yayınlanan; "Przewodnik: Kształcenie Specjalne Na Poziomie Edukacji Szkolnej" "Okul Eğitimi Düzeyinde Özel Eğitim Rehberi" (MEN, 2018) adlı yönetmelikte bu bireylere sağlanan eğitim ve eğitim ağının ana hatları 3 başlık altında işlenmektedir. Bunlar sırası ile;

1. Sosyal durumu bozuk ve sosyal uyumsuzluk riski taşıyan çocuk ve gençlerin eğitim, yetiştirme ve bakımının yönelik hizmet veren özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri.

2. Beden, işitme, görme engeli olan bireylerin kaynaştırma ve gerekli hallerde eğitim, yetiştirme ve bakımının yönelik hizmet veren özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri.

3. Hafif, orta ve şiddetli zihinsel engelli, nörolojik olarak retardasyona sahip bireyler, bir ya da birden çok işlev bozukluğu olan bireyler (örneğin afazi) Asperger sendromu dahil otizmlili bireyler, zihinsel bir engeli olup Savant tanısı almış bireyler, birden fazla zihinsel engel tanımlı bireyler, hem zihinsel hem işlevsel (gibi motor beceri eksikliği, serebral palsi) engeli olan bireyler ve sosyal olarak uyumsuz veya sosyal uyum riski taşıyan çocuk ve gençlerin eğitim, yetiştirme ve bakımının yönelik hizmet veren özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri.

Polonya Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanının 9 Ağustos 2007 ve 2017 tarihli yayınlanan ve "Regulacje Dotyczące Edukacji Specjalnej Na Poziomie Edukacji Szkolnej" "Okul Düzeyinde Özel Eğitime İlişkin Yönetmelik" (ECEC, 2021) adlı resmî yayında bu bireylere sağlanan eğitim, yetiştirme ve bakımının yönelik hizmet veren özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezlerinde çalıştırılacak personel ve personelin meslekî yeterlilikleri yer almaktadır. Ayrıca bu yönetmelik dahilinde ülke genelinde psikolojik ve pedagojik danışma merkezlerinde özel eğitim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılmasını gerektiren durumlarda destekleyici alan personelinin yetiştirilmesine yönelik bir değişiklik yapılarak 2017 yılında yeni bir karar metni eklenmiş bulunmaktadır (Serafin 2021). Bu karara göre ilgili yönetmelikte özel eğitimi düzeyinde destekleyici eğitim ve rehabilitasyon personelinin istihdamına yönelik ilgili kurumlarda çalıştırılacak personelin niteliği aşağıda yer almaktadır:

1. Eğitim desteği personeli  
Özel eğitim müzik öğretmeni  
Özel eğitim sanat uygulamaları öğretmeni  
Özel eğitim hareket ve spor öğretmeni  
Akademik ders öğretmenleri  
Özel eğitim bölüm (alan) öğretmeni
2. Pediatrik terapi personeli  
Özel eğitim alanında eğitim almış müzik terapist  
Özel eğitim alanda eğitim almış ergo-terapist  
Özel eğitim duyu bütünleme terapisti  
Fizyoterapist
3. Konuşma patologisi ve odyoloji personeli

Dil ve konuşma terapisti

Odyoloji uzmanı

Tomatist uzmanı

4. Özel eğitim alanında eğitim almış psikoloji ve rehberlik uzmanı

Rehberlik uzmanları gerekli hallerde destek terapi model ve yaklaşımlarını uygulayabilir ve ilgili destek personeli ile disiplinler arası uygulamalara katılabilir (Serafin, 2021).

Yukarıdaki listeye ek olarak: Eğitim pedagogu, sanat ve hareket terapistleri, medikal personel (kurum doktoru, hemşiresi), uygulama personeli (tarım-doğa uzmanı, dinî rehber), servis personeli, yardımcı ve idari personel yer almaktadır. Öğrenciler tanılarına ve dönüt verebilirliklerine göre ilgi okul kurulu tarafından yukarıdaki süreçlere dahil edilmektedirler. Bu şekilde öğrenciler örgün eğitim müfredatına bağlı kalmadan kapsayıcı ve dahil edici bir şekilde özel eğitim süreçlerinden yararlanmakta ve desteklenmektedirler.

### **Araştırma Süreci**

Bu araştırma Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında Polonya, Bialystok şehri; "SOSW: Specjalny Osrodek Szkolno - Wychowawczy" "Özel Eğitim Okulu ve Rehabilitasyon Merkezi" Müzik Terapisti Dr. Agnieszka Gil-Rynkiewicz süpervizörlüğünde gerçekleştirilen 1 yıllık asistanlık sürecine yönelik, (belgeleriyle sabittir) incelemeleri kapsamaktadır. Buna göre; alınan AB eğitim bursu süresince Polonya'da ilgili özel eğitim kurumunun müzik terapistine bir yıl boyunca asistanlık yapılmış ve özel eğitim süreçlerinde öğretmenler tarafından verilen müzik uygulama derslerinin ve müzik terapi uygulamalarının benzer ve farklılıkları tespit edilmiştir. Araştırmayla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin müzik ve müzik terapi temelli ulusal özel eğitim programını uygulama boyutları ve sınırlılıklarının örneklerle aktarılması hedeflenmiştir.

Aşağıda yer alan görseller ilgili staj sürecine ait görseller olup; yukarıda yer alan bilgiler ışığında özel eğitim süreçlerinde müzik öğretmenliği ve müzik terapistliğinin meslek alanı olarak farklılığını ortaya koymak adına önemli olduğunu düşünülmektedir.

### **Araştırma Görselleri**



Resim 1. Kurum Specjalny Osrodek Szkolno – Wychowawczy: Özel eğitim uygulama ve rehabilitasyon merkezi, Bialystok Polonya.



Resim 2. Fizyoterapi alanı: Çoklu engellilik tanısı almış (zihinse ve bedensel) serabral palsiye sahip birey kurum fizyoterapisti tarafından havuz ortamında rehabilitasyona alınmıştır.



Resim 3. Özel eğitim alan öğretmeni sınıfı: Özel eğitim zihin engelliler alanından mezun olmuş öğretmen ikili etkileşim sınıfından down sendromu ve çoklu engel tanısı almış öğrencisi ile uygulama gerçekleştirmektedir.





Resim 4. Tomatis uygulama merkezi: Teknolojik cihazlar ve gerekli pedagojik materyallerin yer aldığı merkezde öğrenciler aldıkları tanılar ve uzman yönlendirmesi ile ilgili merkezde destek uygulamalarına dahil edilmektedirler.

#### **Tomatis Yöntemi Alfred A. Tomatis 1920-2001**

Ses psiko fonolojisini geliştiren KKB uzmanı hekim (Audio-Psycho-Phonology (APP). Tomatis, tekniklerini işitsel işleme sorunları, disleksi, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği bozuklukları, otizm ve duysal işleme ve motor beceri zorlukları dahil olmak üzere çeşitli bozuklukları hedef alacak şekilde uyarlanan bir cihaz dizisi ve uygulama metodu geliştirmiştir. Günümüzde öğrenme ve iletişim becerilerine etkisi üzerine uygulamalar gerçekleştiren duyu yuma ve geri duyma feedback temelli bir destek uygulamasıdır. Alfred Tomatis Mozart ve Gregoryen ilahisi kayıtlarını kullanarak bir uygulama metodu geliştirmiştir.



Resim 5. Tomatis uygulama merkezi: Kurum bünyesinde iki Tomatist uzmanı bulunup çoklu ve tekli sınıflarda ilgili kazanımlar ve hedefler doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmektedirler.



Resim 6. Tomatis uygulama merkezi: Özel eğitim kurumları bünyesinde hizmet veren Tomatis uygulama merkezleri Polonya Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmekte ve ulusal özel eğitim stratejisinden bu yönetime yönelik hizmet içi eğitimler verilmektedir.



Resim 7. Birinci kadem öğrencileri müzik ve hareket etkinliğinden: Özel eğitim kurumları arası etkileşimi sağlayıcı ve öğrenciler arası iletişimi teşvik eden etkinliklere önem verilmekte bir eğitim öğretim yılı içerisinde pek çok etkinlik ve festival gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde öğrenciler okul ve ev ortamında uzaklaşıp mümkün olan şekilde yeterlilik ve öz güven duyguları desteklenmektedir. Resimde yer alan öğrencileri çoklu engel tanısı almış olup zihinsel, bedensel ve görme engellerine sahiptirler.



Resim 8. İkinci kademe öğrencileri kurumlar arası müzik festivali görselleri: Sosyal uyum sorunlara sahip ve öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yer aldığı orkestra. İkinci kademe öğrencileri için gerçekleştirilen müzik festivalinde hazırladıkları etkinliği sergilemektedirler.



Resim 9. İkinci kademe öğrencileri okul müzik gösterisi: Farklı engel alanlarında tanı almış öğrenciler bir araya gelerek yeterlilik ve ilgileri doğrultusunda müzik dersinde öğrendikleri müzik parçalarını okul etkinliğinde sergilemektedirler. Yıl içerisinde uzun soluklu gerçekleştirdiği provaları sonucu elde edilen ürünler gerek okul bünyesinde gerekse okul dışı etkinliklerde müzik öğretmeni yönetiminde sergilenmektedir.



Resim 10. İkinci kademe öğrencileri okul koro etkinliği. Okul müzik öğretmeni öğrenciler ile yeterlilikleri ve istekleri doğrultusunda müzik çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Bir müzik sınıfında birden çok tanıya sahip yaş ve davranış aralığında öğrenci yer almaktadır. Koro bünyesinde yer alan öğrencilerin konuşma yeterliliklerine bakılmaksızın (mutizm, konuşma reseptörleri hasarı, non-verbal, psikojenik ve nörojenik konuşma bozukluğuna sahip bireyler) koraya dahil edilmektedirler. Bu şekilde öğrenciler yeterlilikleri dahilinde iletişim süreçlerine katılmakta ve kendilerini bir grup sürecine ait hissedebilmektedirler.



Resim 11. Müzik Terapist Dr. Agnieszka Gil RynKiewicz müzik terapi uygulaması (arşiv için demonstrasyon): Bu görseller müzik terapistinin denetiminde araştırmacının arşivinde yer alması için çekilmiştir. Terapist etkileşimde olduğu ve kız öğrencilerinden oluşan grup ile haftanın belirli bir günü uygulamalar gerçekleştirmektedir. Öğrenciler yaş aralıklarının verdikleri değişimle sınıf içi etkileşimde zorluklar yaşamakta ve terapist eşliğinde gerçekleştirdikleri seanslarda kendilerini ifade etmek için alan bulmaktadırlar. Araştırmacı müzik terapistle Co-terapistlik yaparak seanslarda yer almaktadır.



Resim 12. Müzik Terapist Dr. Agnieszka Gil RynKiewicz müzik terapi uygulaması (arşiv için demonstrasyon): Tek bir öğrencinin yer aldığı seans. Müzik terapist öğrencinin konuşma güçlüğünden kaynaklı olarak onunla hece tınırları üzerinden uygulamalar gerçekleştirmekte ve öğrencinin yazmış olduğu metinlerden onun için besteler yaparak süreci desteklemektedir.



## SONUÇ

Kaynaştırma ve özel eğitim süreçlerinde akademik müzik çalışmaları, sürekli tekrarlanarak yapılan müzik çalışmaları, gösteri odaklı yapılan müzik çalışmaları, koro ve şarkı etkinlikleri müzik eğitimi olarak tanımlanması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan her türlü müzik odaklı çalışmanın örtük bir kazanımı olduğu fakat bu kazanımların müzik terapi olarak tanımlanmaması gerektiği düşünülmektedir. Özel eğitimde müzik elementlerinin kullanımı sonucunda elde edilen örtük kazanımların (terapötik bir etki çerçevesinde tanımlansa dahi) müzik terapi olarak adlandırılmaması gerektiği düşünülmektedir. Özel eğitim süreçlerinde müzik elementlerini kullanarak birey odaklı müzik temelli uygulamaların müzik terapi olarak adlandırılması için; yeterlilik analizi, hazırlanmışlık durum tespiti, alana yönelik ölçme ve değerlendirilmesi yapılmış, hedef-kazanım planı yapılmış, BEP geliştirilmiş, uzman iş birliği sağlanmış, gelişim ve değişim süreçleri raporlandırılmış olması gerektiği düşünülmektedir. Özel eğitim süreçlerine yönelik her türlü pedagojik müzik etkinliğinin (örneğin; ritim, hareket, dans yansıma ve taklit odaklı çalışmalar) müzik terapi değil müzik uygulaması olarak tanımlanması gerektiği düşünülmektedir.

Özel eğitim müzik uygulamaları ve özel eğitim müzik terapi süreçlerine disiplinlerarası bir iş birliği içerisinde alan öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının dahil edilmesi özel eğitim süreçleri için gerekli olduğu görülmüştür. Sonuç olarak müzik eğitiminin yanında müzik terapi süreçlerinin özel eğitimde birbirini tamamlayan bir bütün olduğu tespit edilmiş olup araştırma çıktılarından; diğer ülkelerin özel eğitim süreçlerinde kullanılan çağdaş yaklaşım ve uygulama örneklerinin tespit edilmesi, ulusal özel eğitim süreçlerinin benzer ve farklı yanlarının ortaya konması, özel eğitim alan öğretmenlerine ve özel eğitimde müzik ve sanat temelinde istihdamı sağlanmış branş ve rehabilitasyon personeline yönelik meslekî eğitimin verilmesinin gerekliliği ve özel eğitimde müzik/sanat yolu ile eğitim süreçlerinde elde edilen terapötik ilişkinin ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Barışeri, N. (2013). Müziksel yaratıcılık öğrenme alanında yapılan ders planlarının öğrenme-öğretme süreçlerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, Cilt:2(6), 254-275.
- Çoban, A. (2005). Müzik terapi. (1. Baskı), İstanbul: Timaş Yayınları.
- ECEC, (2021). Kształcenie specjalne na poziomie wczesnej edukacji i opieki oraz edukacji szkolnej, (TR: Erken çocukluk eğitimi, bakımı ve okul eğitiminde özel eğitim) 10 Mayıs 2021 tarihinde incelenmiştir. <https://eacea.ec.europa.eu/national/special-education>
- Frühaufer, T. (2019). What is music pedagogy? Universality of education in sound and sound in education, *Library Resources* . 30 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.ebsco.com/blog/article/what-is-music-pedagogy-universality-of-education-in-sound-and-sound-in-educ> sayfasından erişilmiştir.
- Jacopson, V. Artman, J. (2013). Music therapy in a school setting. USA: Williams Syndrome Association.
- MEB, (2007). Okul temelli meslekî gelişim kılavuzu, 10 Mayıs 2021 tarihinde incelenmiştir. [http://www.otmg.meb.gov.tr/belgeler/O.T.M.G.\\_Kilavuzu.pdf](http://www.otmg.meb.gov.tr/belgeler/O.T.M.G._Kilavuzu.pdf)
- MEB, (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2013). Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) I.ve II. kademe eğitim programı (otistik çocuklar için). Ankara. 10 Mayıs 2021 tarihinden incelenmiştir. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozelegitim-programlari/icerik/123>
- MEB, (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri. Ankara.
- MEB, (2020). Millî eğitim bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü eğitim uygulama okulu müzik dersi öğretim programı, 10 Mayıs 2021 tarihinde incelenmiştir. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-iligiliyayimlar/icerik/123>
- MEB, (2020). Millî eğitim bakanlığı, özel eğitim programları, 10 Mayıs 2021 tarihinde incelenmiştir. [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/ozel\\_egt\\_program.html](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/ozel_egt_program.html)
- MEB, (2020). Özel eğitim hizmet yönetmeliği. Ankara.
- MEN, (2018). Organizacja kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi działania skierowane do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, (TR: Özel eğitime ihtiyacı olan engelli çocuk ve gençlere yönelik eğitim kurumları faaliyetleri) <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>
- Nordoff, P. and Robbins, C. (2004). Therapy in music for handicapped children. USA: Barcelona Publishers.
- Oldfield, A., Adams, M., & Bunce, L. (2003). An investigation into short-term music therapy with mothers and young children. *British Journal of Music Therapy*, 17(1), 26-45.
- Öztürk, L. (2019). Müzik terapi terimler sözlüğü. Ankara: Hipokrat Kitap Evi Yayınları.
- PBC, (2012). Muzyka z terapeutycznym efektem, (TR: Müziğin Tedavi Edici Etkisi) Integracja Info. İnceleme 10 Mayıs 2021:<http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/105188>
- PWN, (2021). serie do przedmiotu: kształcenie specjalne (TR:Özel Eğitim Müfredatı) 10 Mayıs tarihinden erişim sağlanmıştır. <https://www.wszpwn.com.pl/oferta-wydawnicza/ksztalcenie-specjalne,1,17,315.html>
- Rynkiewicz, A. (2009, 5 Nisan). "CO-EU Staj Programı süresince Müzik Terapist Asistanlığı" (Dr. Agnieszka Rynkiewicz ile Yüz Yüz Görüşme). Białystok, Polonya.
- Serafin, T. (2003). Realizacja edukacji dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, (TR:Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk ve ergenler için eğitimin uygulanması) 10 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir. <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2527>
- Serafin, T. (2021). Przepisy prawne regulujące kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, (TR: Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerini düzenleyen yasalar)10 Mayıs 2021 tarihinde [whhttp://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2529](http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2529) erişilmiştir.
- Trębacz, D. (2009). Terapia sztuką, (Sanat Terapisi) <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/44797> Erişim tarihi 2 Haziran 2021.
- Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- WFMT, (1997). World federation of music therapy. Bulletin:1, 10 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.wf mt.info> sayfasından erişilmiştir.
- WHOICD-10, (2010). World Health Organisation. 20 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.who.int/> sayfasından erişilmiştir.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: Diagnostyka potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

