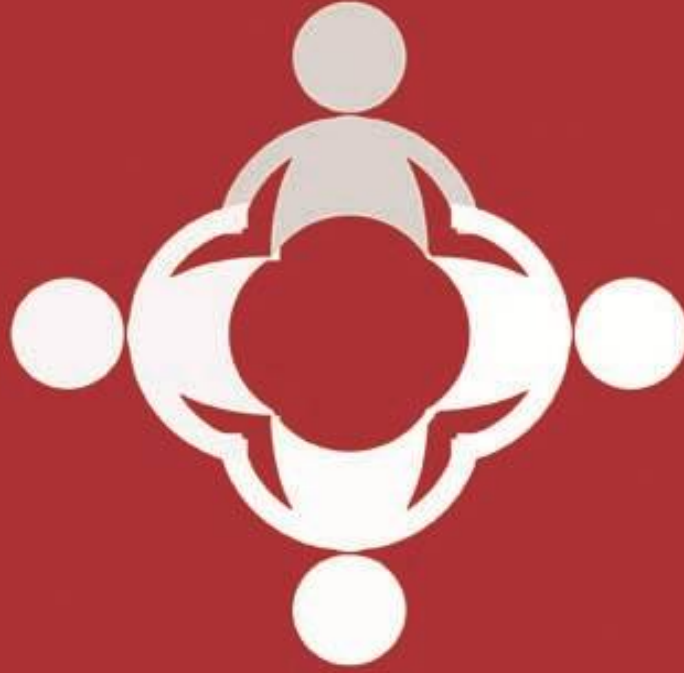


ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special
Education and Guidance & Counselling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

ISSN: 1300-7432

JUNE 2017

Volume 6 - Issue 1

Prof. Dr. Ayşegül Ataman
Prof. Dr. Hakan Sarı
Prof. Dr. Ömer Üre
Editors

Copyright © 2017

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN - TIJSEG Editor

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2017. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Editor

Editors

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

Editorial Board

PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)
PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)
PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)
PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)
PhD. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

Vol 6, No 1 (2017)

Table of Contents

Articles

From Editor

Prof. Dr. Hakan SARI

TIJSEG - Volume 6 - Issue 1 2017 The complete issue

TIJSEG - Volume 6 - Issue 1 2017 The complete issue

EFFECTIVENESS OF COOPERATIVE LEARNING IN IMPROVING MATHEMATICAL CONCEPTS AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Ibrahim Rajab Ibrahim

COMPETENCIES NEEDED FOR THE TEACHERS OF VISUALLY IMPAIRED AND BLIND LEARNERS IN AL BALQAA PROVINCE AREA SCHOOLS

mezyed A.S. Adwan, Munadel R. F. Khatib

KKTC'DE FARKLI GELİŞEN ÇOCUKLARIN ERKEN MÜDAHALESİNİN ÖNEMİ

Vasfiye Karabıyık, Ayşegül Ataman

THE EFFECTS OF PALS ON CHILDREN WITH SLD IN TERMS OF READING COMPREHENSION

Mucahit Kocak

TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Gözde Özenç İra, Elif Çelebi Öncü

SELF-ESTEEM RELATED PERSPECTIVES OF EFL LEARNERS REGARDING GENDER, AGE AND LANGUAGE LEVEL

Selda Hannas, Sibel Ersel Kaymakamoğlu



EFFECTIVENESS OF COOPERATIVE LEARNING IN IMPROVING MATHEMATICAL CONCEPTS AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Ibrahim Rajab Abbas Ibrahim

Department of Special Education, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia

hima_abbas2009@yahoo.com

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the effectiveness of cooperative learning in improving mathematical concepts among students with mild intellectual disability (SMID). The sample of the study consisted of 8 SMID at Najran in the Kingdom of Saudi Arabia. The sample of the study were divided randomly into two equal groups control and experimental. The students in the experimental group have studied the mathematical concepts by using cooperative learning; however the students in the control group were received their teaching by the conventional method. The photo mathematical concepts test was applied for two groups as pretest and posttest. Results showed the effectiveness of cooperative learning in improving mathematical concepts for SMID in favor of the students in the experimental group.

Keywords: Cooperative learning; mathematical concepts; students with mild intellectual disability; inclusion

INTRODUCTION

Disability reduces the ability of students with intellectual disabilities in learning, which requires providing them with special educational programs, adaptation of curricula, and teaching strategies. The educators paid attention to the activities that make the student the core of the teaching and learning process by using of cooperative learning strategy (Alhila, 2009). Cooperative learning is one of the teaching strategies that have contributed to improve the academic and social skills of students with intellectual disabilities (Al-Qahtani, 2009). Modern trends in teaching mathematics for students focus on the use cooperative learning, which is a form of learning that depends primarily on the cooperation and positive participation of the students in the classroom (Mahdi, 2013). In addition, cooperative learning helps students to use imagination and perception skills during the learning and teaching process (Williamson & Null, (2008). Akinbobola (2009) indicated that cooperative learning effective strategy in the teaching and learning process, this strategy include a small group of students who are not homogenous in academic abilities and they using a variety of activities in order to understand a certain subject.

Cooperative learning has been recommended as a strategy for inclusion settings by many who support inclusion as the appropriate educational environment for students with special needs, and some another suggest that cooperative learning provides teachers with a strategy for designing instruction for the classroom where the abilities, background experiences, and cultures vary widely. Inclusion, by definition, increases the heterogeneity of the classroom environment. From this perspective, cooperative learning seems a natural approach to the effective inclusion for students with special education in the regular classroom (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003). Mercer, Mercer and Pullen (2011) emphasized that the cooperative learning received more attention from the special and general education teachers. Al-Khateeb and Hadidi (2011) recommended the application of cooperative learning in special education



programs. Thus, the cooperative learning contributes to improve motivation, self-confidence, self-esteem, engagement and social acceptance of students with disabilities by their normal peers(Langworthy, 2015). According to Acar and Tarhan (2008) cooperative learning contributes to improve academic achievement and social skills of students. Consequently, cooperative learning can contribute to the success of inclusion students with special needs with their normal peers in the regular classroom.

Mohammed (2013) showed the effectiveness of teaching package in improving mathematical concepts for SMID. Ibrahim (2013) confirmed the effectiveness of cooperative learning in improving adaptive behavior skills among SMID. Issa (2012) demonstrated the effects of a training program on developing of some mathematical concepts for SMID. Ebrahimi (2012) revealed the effect of cooperative learning in the acquisition of mathematical concepts among students in intermediate stage. Al-Ghamdi (2012) confirmed the effectiveness of a computerized program to improve the mathematical concepts and adaptive behavior among SMID. Schlitz and Schlitz (2001) indicated to the effectiveness of cooperative learning in improving social skills of students with moderate and severe cognitive delays. Jacques, Wilton and Townsend (1998) emphasized the benefits of cooperative learning strategy in improving social acceptance of students with mild intellectual disabilities in the inclusion programs.

Problem of Study

Children with mild intellectual disability when acquiring the concepts, they pass the same acquisition stages, which normal children pass with the same order and with the same characteristics, but slowly with great difficulty. On the other hand, the normal students facing problems in learning math skills. However, these problems are more severe among SMIDs. The teaching math skills for students with mild intellectual disability need to apply instruction strategies. Thus, this study seeks to identify the effectiveness of cooperative learning strategy in improving mathematical concepts among SMID.

METHOD

Research Design

This study was based on the quasi-experimental method to test the effectiveness of cooperative learning (independent variable) in improving mathematical concepts (dependent variable) among SMID in inclusion schools.

Participants

The sample of the study consisted of 8 SMID enrolled at the primary schools which apply inclusion of SMIDs with their normal peers in Najran, Saudi Arabia. The sample were divided randomly into two equal groups control (n=4) and experimental(n=4).

Instruments

This study included the following instruments:

- 1. Photo Mathematical Concepts Test:** In order to develop the test, the researcher reviewed the previous studies(Mohammed, 2013; Issa.2012; Al-Ghamdi, 2010). The first draft of the test contained of (24) true and false questions which divided into three domains related to engineering



concepts, spatial concepts, and arrangement concepts. However, the test was reviewed by (7) experts in the field of special education, curriculum and instruction, and psychology from Najran University. However, the final draft of the test consisted of (18) item divided equally on domains of engineering concepts, spatial concepts, and arrangement concepts. Thus, each correct answer takes (1) mark, and (0) mark to the wrong answer. In order to identify the reliability of the test; the researcher was applied the test on a pilot study that consisted of (12) SMIDs. The reliability coefficient of the test was (0.86) by using Kuder–Richardson Formula (KR-20).

- 2. Teacher's Guide of Cooperative learning:** In order to identify the major steps in the development guide of cooperative learning, the researcher depended on cooperative learning model that was prepared by Johnson and Johnson (1999). The guide in this study consisted of 26 sessions related to engineering, spatial, and arrangement concepts. In order to ensure the validity of the guide, the researcher presented the guide to the same reviewers who reviewed the photo mathematical concepts test. The final draft of the guide consisted of 24 sessions, duration of each session (45) minutes every day, and (4) sessions in per week.

Procedures

This study follow these procedures:

1. The sample of study consisted of 8 SMID from the primary schools which apply inclusion of SMIDs with their normal peers.
2. The sample were divided randomly into two equal groups, control(n=4) and experimental(n=4).
3. The students in the experimental group have studied the mathematical concepts with their normal peers by using cooperative learning; however the students in the control group have studied the mathematical concepts with their normal peers by the conventional method.
4. Photo mathematical concepts test was developed and applied for two groups as pretest and posttest.
5. The test was designed to applied individually. It is in the form of pictures of mathematical concepts that are pointed out and each item includes two pictures. One of them resents the correct answer and the other represents the wrong answer.
6. Teacher's guide of cooperative learning was developed which consisted of 24 sessions related to engineering, spatial, and arrangement concepts.
7. The researcher trained mathematics teacher on the application procedures of cooperative learning on the experimental group members. The duration of training (3) days and (2) hours every day.
8. During the training process, mathematics teacher provided with information about the concept of cooperative learning, its significance, the role of teacher and students, and the difference between cooperative learning and traditional way of teaching. Also, mathematics teacher has been trained on how to prepare lessons by using cooperative learning.

RESULTS

Results related to the first hypothesis: “There are no statistically significant differences between the mean rank of experimental and control groups on the pre-photo mathematical concepts test” ? For this question Mann-Whitney test was used as shown in Table 1.



Table 1: Mann-Whitney results according to pre-photo mathematical concepts test

Dimension	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Sig.
Engineering Concepts	Control	4	3.62	14.50	-1.029	.304
	Experimental	4	5.83	21.50		
Spatial Concepts	Control	4	5.00	20.00	-.683	.495
	Experimental	4	4.00	16.00		
Arrangement Concepts	Control	4	4.12	16.50	-.458	.647
	Experimental	4	4.88	19.50		

Table 1 demonstrates that there are no statistically significant differences ($P \leq .05$) between the mean rank of experimental and control groups on the pre-photo mathematical concepts test. These results showed that the two groups are equivalence on the pretest.

Results related to the second hypothesis: “There are no statistically significant differences between the mean rank of experimental and control groups on the post-photo mathematical concepts test” ? For this question Mann-Whitney test was used as shown in Table 2.

Table 2: Mann-Whitney results according to post-photo mathematical concepts test

Dimension	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Sig.
Engineering Concepts	Control	4	2.50	10.00	-2.323	.020
	Experimental	4	6.50	26.00		
Spatial Concepts	Control	4	2.50	10.00	-2.381	.017
	Experimental	4	6.50	26.00		
Arrangement Concepts	Control	4	2.62	10.50	-2.247	.025
	Experimental	4	6.38	25.50		

Table 2 shows that there are statistically significant differences on the all domains of post-photo mathematical concepts test due to the variable of group, in favor of SMID in the experimental group.

DISCUSSION

This study aimed to measure the effectiveness of cooperative learning in improving mathematical concepts among SMID. Results showed the effectiveness of cooperative learning strategy in improving mathematical concepts among SMID in the experimental group. We found that SMID in the experimental group had achieved an improvement in learning mathematical concepts as a result for used of cooperative learning. Moreover, cooperative learning provided SMID in the experimental group an opportunity in the effective learning and play a positive role in the performance of math activities with their normal peers. On the other hand, the work of SMID with their normal peers through small groups during the process learning has led to increase the spirit of cooperation and interaction between members of the experimental group. In this regard, Jenkins et al. (2003) emphasized the existence of positive attitudes among special education teachers who use cooperative learning, it is more effective than individual instruction because it increases academic achievement and self-concept among students with special needs. Abdul Aziz (2012) indicated that cooperative learning increases the spirit of cooperation, exchange of information, experience and roles between the group members. Cooperative learning allowed members of the experimental group opportunities to express their opinions without fear. The results of this study agrees with previous studies, which confirmed the effectiveness of use of cooperative learning with SMID (Mohammed, 2013; Issa, 2012; Ebrahimi, 2012; Al-Ghamdi, 2012; Townsend, 1998; Schlitz & Schlitz, 2001; Serin at all, 2009; Langworthy, 2015).



CONCLUSION

In light of the study results, the researcher recommended to organize training workshops for special and general education teachers on the application of cooperative education, organize counseling programs for normal students in order to instill values of cooperation with SMID, and reconsidering of the facilities and equipment of classes in inclusion schools at Najran to suit the application of cooperative learning. The researcher also recommends to conduct studies related to effects of cooperative learning in improving word recognition skills or social skills among SMID.

ACKNOWLEDGMENT

The researcher is indebted to the Deanship of the Scientific Research at Najran University, Kingdom of Saudi Arabia for funding this research project (NU/SHED/04/42), and my thanks go to Dr. Suhail Al-Zoubi from Najran University, who reviewed and editing this research.

REFERENCES

- Abdul Aziz, O. (2012). Effectiveness of cooperative learning in improving reading comprehension among students with learning disabilities. *Journal of Special Education- Zagazig University*, 1(2), 155-181.
- Acar, B., & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Research in Science Education*, 38(4), 401-420.
- Akinbobola, A. (2009). Enhancing students' attitude towards Nigerian senior secondary school physics through the use of cooperative, competitive and individualistic learning strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1-9.
- Al-Ghamdi, A. (2010). *Effectiveness of a computerized program in developing some mathematical concepts among children with intellectual disabilities and modifying their adaptive behavior* (Unpublished Master's thesis), Ain Shams University, Egypt.
- Alhila, M. (2009). *Classroom teaching skills*. Amman, Jordan: Dar Al-Maseru for publishing.
- Al-Khateeb, J., & Hadidi, M. (2011). *Teaching strategies of students with special needs*. Amman, Jordan: Daralfiker.
- Al-Qahtani, M. (2009). *Instructional strategies used by teachers of intellectual education institutes in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Ebrahimi, S. (2012). The impact of cooperative learning strategy in the acquisition of mathematical concepts among students. *Journal of Studies*, 19, 105-123.
- Ibrahim, I. (2013). *Effectiveness of a cooperative learning program in improving the adaptive behavior skills among students with mild intellectual disability* (Unpublished doctoral dissertation), Ain Shams University, Egypt.
- Issa, J. (2012). Effectiveness of a training program on developing some mathematical concepts for children with mild intellectual disability. *Educational and psychological studies*, 74, 287-350.
- Jacques, N., Wilton, K. & Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability*, 42(1), 29-36.
- Jenkins, J., Antil, L., Wayne, S., & Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-74.
- Langworthy, A. (2015). *Influence of cooperative learning strategies for English language learners with disabilities* (Unpublished master's thesis). State University of New York at Fredonia, New York.
- Mahdi, A. (2013). The effectiveness of active learning strategies in developing some mathematical concepts for children with autism. *Journal of Mathematics Educations*, 16(1), 6-61.
- Mercer, C., Mercer, A., & Pullen, P. (2011). *Teaching students with learning problems* (8th.ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.



- Mohammed, J. (2013).The effectiveness of teaching portfolios in the development of some mathematical concepts in children with mild intellectual disability. *Childhood and Education Journal*,16, 81-146.
- Serin, N. B., Serin, O., Yavuz, M. A., & Muhammedzade, B. (2009). The Relationship between the Primary Teachers' Teaching Strategies and Their Strengths in Multiple Intelligences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 708–712
- Schlitz, M., & Schlitz, S. (2001). Using direct teaching and cooperative learning to improve the social skills of students labeled as having moderate cognitive delays, M. A. action Research Project, Saint Xavier University.
- Scott, T. (1990).*The effects of cooperative learning teams: Traditional classroom/resource room instruction on handicapped student self-esteem and academic achievement*. Dissertation Abstract International, 50(10-A), 3145.
- Tanner, E. (2001).*Individual accountability cooperative learning and its effect on learning and social interaction and acceptance of special needs normally developing students*(Unpublished doctoral dissertation), University of South Alabama.
- Williamson, A., & Null, J. (2008). Ralph Waldo Emerson's educational philosophy as a foundation for cooperative learning. *American Educational History Journal*, 35(2),381-392.

TIJSEG



COMPETENCIES NEEDED FOR THE TEACHERS OF VISUALLY IMPAIRED AND BLIND LEARNERS IN AL BALQAA PROVINCE AREA SCHOOLS

Mezyed A. S .Al-adwan
PHD special edu, MPh, Speech Path. BSC, Nursing.
Al-Balqa Applied University Zarka University College,
Department of Basic &Applied science/Special Education sector
mezyed_adwan@yahoo.com

Munadel R. F. Khatib
MPH, Maternal and Child Health, BSC, Nursing.
Al-Balqa Applied University, Zarka University College,
Department of Applied Medical science.
monadel_khateeb@yahoo.com

Abstract

This study aimed at identifying the competencies needed for the teachers who teach learners with visually impaired and blind. The study was conducted at schools within the area of Al Balqa province, in Jordan .To this end, the researcher developed a special tool consisting of (31) statements. The sample of the study consists of 120 teachers of both sexes. It was selected from 50 schools and special educational centers (public and Private) (30 primary schools, 20 secondary schools). The criteria for the research element selection were- the teacher is teaching at least one visually impaired student, the teacher is blind, poor vision, or sightedness. After the data had been collected, suitable statistical approaches were used to analyze the data. The result of the study revealed no relationship between the variables (sex, education level, experience, class level) and the competencies, but there was a marked difference in competencies due to the characteristics of the teachers. Furthermore, the results indicate a significant difference in the quality and quantity of competencies due to the teachers characteristics. This was in favor of the sighted teachers. As for the difference between the blind and poor sightedness, the result was in favor of the latter

Key words: competencies, teacher, visually impaired learners.

Introduction

The exceptional learners are part of school community. This category of learners composes around (2.4%) of school age community in United states of America, regardless of ethnicity ,and the level of education (Disability statistics, American Community Survey, 2013).This catogery have the right to learn, live and grow physically, socially and psychologically, the same as well as the other non-exceptional learners (CEC, 2015). So that, all societies should consider them as collaborate partner in developing the country. Exceptional learners have an actual and potential capabilities to share the others their effort and participate in the community development as the non- exceptional learners (Hallahan, et al., 2011). As for blind and visually impaired students in Jordan, especial schools are limited to Amman. Not all province included, but the visual impaired and blind who are easily intergrated go to the regular schools which are not well prepared, but resource rooms are available in some of these schools, and the teachers aren't prepared and confidant to teach visually impaired and blind. However, in Jordan only two schools for blind students, they are Abdullah Bin Um Muktoom (The blind----) school which provide the basic (elementary) education from the 1st grade to the 6th grade. The second school is,the Blind High School which provides education from 7th grade to the Second Literary Secondary grade. Both schools are located on the capital (Amman) of Jordan. The two schools contain 220 blind students s and hires 120 teachers (Shaman Abd Al-Mujeed Al-Majalee et.al., 2008). For that, there is currently a critical need for teachers of learners with visual impairment or blindness. As there is worldwide shortage of professionals who work with learners with visual impairments. Many countries directed to over come this shortage. For example, in united states many universities created two professional programs (California university,Florida university, ect) which enables the teaching staff's to work with school age exceptional learners. One is a"Teacher of students



with Visual Impairment, the second is program of Orientation and Mobility Specialist.” The mentioned programs are based on a separate professional standards (teachingvisuallyimpaired.com). An article was reported on a descriptive study standarders and criteria for compectence in braille literacy within teachers preparation program and specific role played in the achievement of profeciency in braille literacy by university teachers preparation programs in blindness and visual impairment. It contains a summery of need for such research, historical background, research methods, discussion of standards and implication for personel preparation (JVIB,2011).

A little studies were presented to evaluate the competencies of the teachers who teach the visually impaired and deaf students. But (Derrick, et.al., 2009) in his study based on the opinions of more than 30 professionals set out to develop a set of assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. The result of the study was the development of highly reliable and valid set of (111) assistive technology competencies. According to national survey, nearly about (6%) of teachers who work with deaf-blind students have specialized training in the field. The few new graduate of teacher preparation program in the field coupled with the shortage of specialized trained teachers, indicates that there is a critical need to train more teachers to meet the unique needs of these students (JVIB,2016). Another study conducted by (Lizhou, et.al.2011) .Asurvey on 165 teahers of students with visual impairments from Texas examined perceptions of their knowledge of assistive technology. The result indicated that they had significant in knowledge in 55 (74.32%) of the 74 assistive technology competencies that were examined, and that 57.5% of them lacked adequate confidence about teaching assistive technology to students. While there are some programs for preparing the teachers of visually impaired and blind students in United states and Canada, there aren't in Jordan. Some Jordanian Universities deliver a general program , diploma and Bachelor, Master or even PHD in Special education in general which are not enough to teach specific disability such as visual impairment or hearing impairment and the other catogeries of exceptionl- learners (Jordan university , Special education department,2016). For this reason the curriculum of special education in Jordan need revising and modified to specified a certain knowledge and skills to build up programs to prepare these teacher for those students.(Higher council,2016). Astudy conducted by (Marie Knowlton & Karen Berger (note dated).the purpose of the study was to idenfify the valid competancies required for Braille teachers who teach in elementary and secondary school. A survey containing an extensive list of skills and asked the survey participants to rate those skills. A study conducted by (Sandra lewis,et.al.2010) to determine if there are differences in the teacher roles, training needs and perception of supervisors competencies. The results revealed that the paraeducators in local schools reported more training, the provision of less direct service, and greater supervision by more competent teachers of students with visual impairments than did their residential school counterparts. D.W. Rapp &Rapp.A.J (1992). Performed a survey for 72 secondary teachers of students with visual impairments. The researchers found that the teachers encounter continuing difficulties in providing materials and equipment for mathmetics instruction and that few students with visual impairment are participating in advanced mathmatics.

The important of the study The important of the study came from the following points

1. The study improves the theoritical knowledge and skills among the teachers of visually impaired and blind learners.
- 2.The study explores the issues and problems facing the the teachers of the visually handicapped learners.
- 3.The study takes into consideration the teachers points of view toward the problems they complain during teaching- learning process.
4. The study resultused in improving and developing in-service and preparing rehabilitation programs for the teachers of visually impaired students.



Research questions

For the purpose of this study the following question were mentioned:

- 1- What are the teaching competencies or the teachers of visually handicapped learners in Balqa Province area?
- 2-Is there a significant differences in evaluating the teachers competencies in congruent of the study variables?
- 3- Do the competencies differe in the quantity and quality according to the characteristics of the teacher?

Study variables

Independent variables: sex, educational level, experience, characteristic of the teacher.

Dependent variable: The competancies of the teachers of visually impaired students .

Study terminology

Competencies: A group of changes that is needed to be occurred in the knowledge, skills, attitudes and behaviors of the teacher who works with the visually impaired students as it measured by the tool of the research.

Teacher: The teachers from the schools where the questionnaire were applied participate in the study whether he/she is sighted, poorly sight, or blind.

Visually impaired student: Any student who has visual impairment or blind and is registered in the school where the tool was applied.

Study limitation:

The results of the study are limited by the subjectivity of the participants.

The results of the study resmple sample of the teachers of visually impaired students at the governmental and none-governmental schools in Balqa province area during the school year 20.15/2016.

The study is limited to some determinants (Sex, educational level, experience, School level, and teacher's characteristics).

Methodology

Study sample:

The study sample consists of 140 participants of the teachers who work for governmental and non-governmental schools in Balqa Province area .Fifty schools (30 primary schools, 20 secondary schools from both sexes. Twenty (20) of the participants responses were excluded because of incomplete information. For this the final sample was (120).

TABEL (1) Sample characteristics

Variable	Group	Frequencies]	Percentages
Sex	M	38	31.67
	F	82	68.33
	T	120	100.00
Educational level	Deploma	28	23.33
	Bechalar	74	61.67
	Graduate	18	15.00



	total	120	100.00
Experience	1-3yrs	30	25.00
	4-6 yrs	32	26.67
	More than6yrs	58	48.33
	Total	120	100.00
School level	Primary	82	68.33
	Secondary	38	31.67
	Total	20	100.00
Teacher Characteristics	Sightedness	60	50.00
	Visual impaired	18	15.00
	Blind	42	35.00
	total	120	100.00

Research tool: To answer the research questions, the researcher developed a questionnaire consists of 31 statements. To identify the teachers competencies. The researcher followed the next stages:

- 1- Reviewing the literatures and articles related to the subject (Penny R. Cox et.al, 2001)
- 2-Taking the opinions of some e experts in this field from public and private sectors
- 3- The researcher suggested 40 statements related to teaching competencies.
- 4- A draft of the suggested statements were sent by e-mail to 10 experts in the field of special education and other related fields (i.e psychology, curriculum, medicine) in Jordan universities . The statement which approved by 80% of experts was considered and the statements which weren't approved was cancelled. By this method 9 statements of the questionnaire were cancelled. The number of final statements of the tool were (31) statements and general information (sex, experience class level, educational level). The lekart scale of the statements consist of four levels (Highly competent moderately competent , little competent , no competent) coded 4,3,2,1,0 ,respectively.for the purposes of analysis. The tool was validated by a group of experts from Jordanian universities and some experts in the field. For the purpose of validation , the internal consistency of the statements were calculated by Kornbach's Alpha (0.921).

Data collection

After constructing the tool, the schools were assigned as the research purposes and objectives. An informed consent were signed by the participals. 140 copies of the research tool were handed to the teachers within 10 successive days. After 20 days, the copies were returned. 10 copies of the returned questionnaires were excluded because of incomplete information.

Data analysis: The researcher used SPSS program (version 21) to analyze the participants responses (Mean, SD, Sig, T-test., scheffe's test, Anova, Ancova

Results : As the data were treated, the researcher used the following scale to calculate the means for the questionnaire statements:

(2.33 or less)“little competent (LC)”,(2.34-3.66)” Moderate competent” MC(, 3.67 or more” Highly competent” HC).

Table (2)

Statement no.	Mean	SD	Percentages	Catogory	Rank
Q7	3.52	1.37	87.92	MC	1
Q29	3.47	1.26	86.67	MC	2
Q24	3.33	1.47	83.33	MC	3



Q26	3.17	1.33	79.17	MC	4
Q23	3.15	1.52	78.75	MC	5
Q5	3.13	1.52	78.33	MC	6
Q22	3.12	1.28	77.92	MC	7
Q30	3.12	1.26	77.92	MC	8
Q31	3.07	1.23	76.67	MC	9
Q27	3.00	1.21	75.00	MC	10
Q3	2.98	1.36	74.58	MC	11
Q28	2.97	1.21	74.17	MC	12
Q20	2.95	1.24	73.75	MC	13
Q1	2.88	1.38	72.08	MC	14
Q21	2.88	1.35	72.08	MC	15
Q25	2.88	1.61	72.08	MC	16
Q4	2.85	1.38	71.25	MC	17
Q6	2.82	1.37	70.42	MC	18
Q8	2.77	1.45	69.17	MC	19
Q9	2.75	1.41	68.75	MC	20
Q2	2.62	1.53	65.42	MC	21
Q18	2.55	1.58	63.75	MC	22
Q14	2.53	1.50	63.33	MC	23
Q16	2.45	1.32	61.25	MC	24
Q13	2.42	1.23	60.42	MC	25
Q19	2.40	1.56	60.00	MC	26
Q12	2.38	1.44	59.58	MC	27
Q17	2.35	1.40	58.75	MC	28
Q11	2.32	1.46	57.92	MC	29
Q15	2.27	1.34	57.67	MC	30
Q10	2.07	1.41	51.67	MC	31
Total	2.81	0.90	70.28	MC	

As it appears in (Table 2), the statement No (Q7): The need for the early intervention programs such as (A VISI) occupied the first priority between the statements (i.e Mean =3.52 and the percentage = 87.92%, while the statement no. (Q10) which stated “**the need for training reading and writing with braille system**”, has the lowest rank (i.e Mean=2.81) with percentage of 70.28%. these values indicate the moderate need according to the scale value. Also the total mean in general was(M= 2,81) and the percentage was 70.28

Table 3

Variable	Test	Value	Sig
sex	T-Test	0.43	0.673
Educational level	ANOVA	2.46	0.094
experience	ANOVA	0.85	0.434
School level	T-test	0.99	0.322
Characteristics of the teacher	ANOVA	6.37	*0.003

Table (3) shows the differences in competencies in training among the teachers according the sex, educational level, experience and school level and the characteristics of the teacher. The t- values for competencies according to sex ,educational level , experience, school level were not significant because the significancy value is greater than (0.05)., while the F -value for the competencies



according to the variable characteristics of the teacher ($F=6.37$) at the significantly level (0.003) and this value is significant because it is less than 0.05. To differentiate the competencies according to the characteristics of the teacher, Post Hoc Comparison -Scheffe's test was used, (Table 4)

Mean	Teacher characteristics	Visually impaired	blind
3.06	sightedness	-0.13	*0.76
3.19	Visually impaired		0.89
2.30	blind		

As a result of post Hoc comparison- S'cheffe test for comparing the dimensional to identify the source of differences in needs for the teachers related to their characteristics. The differences were between the blind and the sightedness and its on the favor of sightedness teacher (Mean= 3.06)and between the blind and partially sight and it is on the favor of partially sightedness (mean= 3.19)

In more details the following tables explain the means, SD and T- values for training needs of the teachers of the visually handicapped learners according to the independent variables (sex, experience, level of education teachers characteristics and school level (Tables 5- 9)

Table 5

variable	sex	no	mean	SD	t-value	sig
total	M	38	2,74	0.54	0.43	0.673
	F	82	2.85	1.03		

As the values of means ,SD and t- value were calculated for teachers and the Significancy compare with the sig. value (0.05) with competencies compare the calculated (0.673) which is greater than (0,05) , so that there is no significant differences related to sex.

Table (6):The results of Ancova for teachers competencies related to educational level

variable	Source of variance	Total square	Degree of freedom	Mean Square	F-value	sig
Total	Inter-catogeries	3.77	2	1.89	2.426	0.094
	Intra-catogeries	43.70	57	0.77		
	total	47.48	59			

As we compare the results of Ancova analysis for teachers competencies related to educational level the significant value attendant the F-value is (0.094) which is greater than (0.05).this mean there is no significant differences in teachers competencies related to difference in the level of education

Table (7) The results of ANCOVA analysis for teachers competencies related to experience

Variabl e	Source of variance	Sum square	Degree of freedom	Mean Squares	F-value	Sig
total	Inter-catogeries	1.37	2	0.69	0.85	0.434
	Intra- catogeries	46.11	57	0		
	total	47.48	59	.81		



The result of ANCOVA analysis for teachers competencies according to the experience and comparing the sig. value attendant to the value F(0.85) which is (0.434). That is greater than (0.05) which indicated no significant difference in teachers competencies related to experience (Table 7)

Table (8) ANCOVA analysis for teachers competencies according to school level

Variables	Shool level	no	mean	SD	t-value	sig
total	primary	41	2.73	0.91	0.99	0.322
	secondary	19	2.98	0.88		

As the values of means and SDs, t-values for teachers' competencies related to school level wer calculated and compared the value of significancy attendant t-value (0.99) which is(0.322), that is greater than (0.05). This means there no significant differences related to the school level.

Table (9) Ancova analysis for teachers' competencies according the teachers characteristics

Source of variance	Sum of squares	Degree of freedom	Mean square	F- value	Sig.
Inter-catogeries	8.68	2	4.34	6.37	*0.003
Intra-catogeries	38.80	57	0.68		
total	47.48	59			

Table 9 shows the results of ANCOVA analysis for the teachers competencies according to the characteristics of the teachers and comparing significant value(0.003) attending the f- value(6.37) with (0.05). This means that there is significant differences in teachers' competencies related to the teacher characteristics

Discussion

Concerning the first question which involved the identification of the teachers competencies “What are the competencies for the teachers of visually handicapped learners?”. The study revealed that all the questionnaire statements were answered by **moderate** and the total mean is(2.81). and the total percentage for the statement were (M=72.28) and (SD = 0.90). This result is a clear evidence that all the teachers need training and knowledge related to visual impaired and blind ,but the statement Q7 which states “**I need to know early intervention programs**” has the highest percentage among all the questionnaire statement (87.92%) while the statement(Q10) which states” I need to know how to read and write by brille system" has the lowest percentage.(51.6).This result reveals the actual needs for the teachers .This result is applicable with result of (Grooser, 2005) which stated that the workers needs knowledge and skills in early intervention ,assessment and evaluation of developmental growth for children below thirteen. As for the second question” **Is there asignificancy differences in evaluating the teachers' competencies in congruent of the study variables?** The study reveals that there is no significant differences in teachers evaluation for their competancies related to the sex, educational level, experience and school level. However there is significant differences in teacher responses related to the teachers' characteristics (Partially blind, sighteness, blind). This study is congruent with the study by Al Hadideen (1990) which stated that the age and experience does not play an important role in specifying the teachers knowledge and training skills. The researcher indicate the present of statistical significancy related to teacher characteristics might be due to the absent of knowledge and training skills as it for the blind and partially sighted teachers who are the target category. They own their students characteristics. In other word, they don't need training on braille system and tailer or to know the cause of visual impairment. The oppose is said about the sighted teachers who form a different category. They have characteristics dissimilar with the target group, so that they need



knowledge and skills more than their counterpart. In other word the teacher don't know who to use braille system for reading and writing, or the art of orienting and transportation

Concerning the third question: - Do the competencies differ in quantity and quality according to the characteristics of the teachers(blind, partially sighted, sightedness?

The study results revealed that the differences between the blind and the sightedness and the difference were on flavor of the sightedness. That is the mean was 3.06. As for the blind and partially sighted the significancy was on flavor of partially sighted, the mean was the higher ($M=3.19$). The researcher give the rational for the results concerning this question, even though both blind and partially sighted represent the visual handycap, the teachers' competencies are dissimilar in quality and quantity because the partially sighted teacher has more functional residual vision and he/she used it better than the blind teacher

Recommendation

According to the study results the researcher recommended the following point to improve the teachers' competencies .

- 1.Develop special educational system throught criteria and standards and competancies for the teachers of visually impairment students .
2. Correlate between knowledge and practice in preparing special education teachers specialized visual impairments and blind.
- 3- Develop continuing educational training programs during their work.
4. Follow up the programs objectives in the practicum.
- 5- The mangers and the Principals of the special education institutions and schools should actually be involved in the programs.

References

- 1.Daniel P. Hallahan James M. Kuuffman, Paige Pullen (2015) Exceptional learners-An introduction.
- 2- Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, Piage. C, (2008).Pearson College Div.
- 3.Derrick W. Smith, Pat Kelly, Nancy J. Moushak, Nova Griffin-Shirely and William, Y. Lan (2009). Assistive Technology competencies for the teachers of the students with visual impairment.
4. Marie Knowlton&Karen Berger. Competencies required for Braille teachers
- 5 . American foundation of the blind (2016).Educating students with visual impairments for inclusion in society.
6. www-tsbvi.edu/instructional/resources/1911-classroom-strategies-for-regular-education-teacher-who-have-students-with-visual-impairment. Classroom strategies for regular education teachers who have students with visual impairment
- 7.Grosser (2005) .Rational and methodology for young children with developmental disabilities ,infant and young children. Interdisciplinary Journal of special practices.
- 8.Lizhou, Amy T. Parker, Derrick W& Griffin- Shirely. Journal of visual impairments & Blindness, July,2011
9. Teachers of students with visual impairments: What are they teaching (Jjournal of Visual Impairments and Blind.
- 10.The need for equalified teachers of students who are deaf-blind (JVIB).
11. <https://nfb.org/blindness-statistics>. Disability Statistics Community Survey,2013.
- 12.Penny R.Cox, Mary Dykes .Effective classroom adaptations for students with visual impairments. J. Teaching Exceptional Children, Jan/Feb.,2001.
13. S. Amato. Standards for Competence in Braille literacy skills in teacher preparation program. JVIB,2011.
- 14.Sandra Lewis &Amy R. Mekenzie. The competencies, roles, supervision and training needs of para-educators working with students with visual impairments in local and residential. schools.JVIB,August,2010.
- 15.Shaman Abd Al-Majajeed Al majalee,Kerstine Jorege Faddoul, Lara Yasin, Loui Mheedat (2008). Rights of Disabled people in the Hashimite Kingdom of Jordan, according to the national legislative system and international standards.



16.DW Rapp. Rapp A.J. A survey of the current status of visually impaired students in secondary mathematics. Journal of visual impairment and blindness Feb. 1992 V86 n2 ,p115-117

17. Jordan university/ faculty of education philosophy, 2016.

TIJSEG



KKTC'DE FARKLI GELİŞEN ÇOCUKLARIN ERKEN MÜDAHALESİNİN ÖNEMİ¹

THE SIGNIFICANCE OF EARLY INTERVENTION TO THE KIDS DEVELOPING DIFFERENTLY¹

Uzm. Vasfiye Karabiyik

Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

vasviyekarabiyik@gmail.com

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Lefke-KKTC

aataman@eul.edu.tr

Özet

Çocukluk döneminin ilk yıllarında, çocukları ile olan etkileşiminde daha duyarlı ve yanıtlayıcı olan ebeveynlerin, çocukların bilişsel, iletişim, sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde, duyarlı olmayan ebeveynlere göre daha fazla olumlu etkileri vardır. Bu olumlu etkiler, normal gelişim gösteren çocuklar, erken doğmuş ve gelişimi risk altında olan çocuklar ve yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için kritik ölçüde önemlidir. Bu bağlamda annelerin çocukları ile olan etkileşimlerini daha nitelikli duruma getirmek için erken müdahale oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada, erken müdahalenin önemi vurgulanmış, alan yazın taranarak araştırma yapılmış ve KKTC'de erken müdahaleyle ilişkin var olan durum incelenmiştir. Erken müdahaleyle ilişkin var olan durumun ortaya konulması sonucunda risk altındaki çocukların belirlenerek kritik dönemde gerekli müdahalelerin yapılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, farklı gelişim gösteren çocuklar, erken müdahale

Abstract

During the first years of childhood, compared to the insensible parents, the parents who are more sensitive and responsive in their interaction with the kids have more positive effects on the kids' cognitive, socioemotional and communicative development. These positive effects are critically important for the kids who demonstrate a normal progress, who are premature, whose development is at risk and for those who are affected by inefficacy. In this respect, early intervention plays an important role in enhancing the relationship among mothers and their kids. In this study, the importance of early intervention has been emphasized, the research area has been scanned and the current situation regarding early intervention has been examined. In consequence of revealing the current situation of early intervention, the children who are at risk have been specified and suggestions related to necessary intervention at critical period have been made.

Keywords: Special Education, children demonstrating different development, early intervention

Giriş

Geçmişten günümüze kadar çocuk gelişimi üzerinde yapılan birçok araştırma, ebeveyn davranışlarının çocuklarının gelişimi üzerinde çok önemli etkileri olduğu sonucunu kanıtlamaktadır. Özellikle çocukluk döneminin ilk yıllarında, çocukları ile olan etkileşiminde daha duyarlı ve yanıtlayıcı olan ebeveynlerin, çocukların bilişsel, iletişim, sosyo-duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri, duyarlı olmayan ebeveynlerle karşılaştırıldığında daha fazla olduğu söylenmektedir. Bu olumlu etkiler, normal gelişim gösteren çocuklar, erken doğmuş ve gelişimi risk altında olan çocuklar ve yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar, genellikle birincil bakıcı durumunda olan anneler için çocukları ile olan etkileşimlerini daha nitelikli duruma getirmek için erken müdahalenin önemini vurgulamakta ve programlar geliştirilerek uygulanmasını önermektedirler. Çelik'in 2012 yılında yaptığı çalışmada Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu'nun 36-72 aylık Türk çocuklarının problem/antisosyal davranışlarına ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamış ve uygulanan programın

¹Bu çalışma doktora dersinden üretilmiştir.



deney grubu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toper Korkmaz (2015), eve dayalı gerçekleştirilen Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmada, programın otizm spektrum bozukluğu tanılı altı çocuk ile annelerinin etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu, ayrıca çocukların bazı gelişimsel davranışlarında da değişiklikler gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Toper Korkmaz, 2015).

Erken çocukluk döneminin erken müdahale için oldukça önemli olması nedeniyle küçük yaşta çocukların tanılanması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerin hemen hemen hepsinde erken müdahale merkezlerinin olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmış, ancak 4+4+4 uygulaması nedeniyle okula başlama yaşı 66 aya çekildiği için askıya alınmış olmakla birlikte okulöncesinin olağan gelişen çocuklara da özel gereksinimli çocuklar gibi zorunlu olması yönünde çalışmalar başlatılmış bulunmaktadır. KKTC'ye bakıldığında ise erken müdahale ile ilgili herhangi bir yapılanma gözlenmemektedir.

Son yıllarda KKTC'ye gerek Türkiye'den gerek yurt dışından gelen göç ile nüfusta ve dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki çocukların sayısında bir artış gözlenmektedir. Göç alınan nüfusun demokratik özelliklerinin ne olduğunu araştırdığımızda ayrıntılı bir bilgiyi araştırmak için son 10 yılda KKTC'ye gelenlerle ilgili ayrıntılı istatistiklere ulaşamamakla birlikte İçişleri Bakanlığı'ndan alınan toplam sayılar üzerinde aşağıdaki Tablo 1'de bilgiler verilmektedir.

Tablo I: KKTC'de İkamet Eden Yabancı Uyruklu Vatandaşların Yıllara Göre Tahmini Sayısı

Yıl	Sayı
2016	11,699
2015	4,033
2014	4,111
2013	2,366
2012	1,499
2011	2,077
2010	841
2009	172
2008	1,454
2007	12,623

Tabloda görüldüğü gibi, yurtdışından gelip KKTC'de ikamet etmeye başlayan yabancı uyruklu vatandaşların sayısı yıllara göre değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda ülkeye birçok farklı ülkeden aile girişi yapmakta ve bu ailelerin çocukları da devlet okullarında öğrenimine devam etmekte olduğu varsayımında bulunmak çok da yanlış bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bağlamda farklı kültürden gelen çocukların dil becerilerindeki farklılaşma, olağan gelişim gösteren akranlarının hızına yetişmesi konusunda güçlük yaşamalarına ve bunun sonucu olarak, çocukların risk grubuna girmesine neden olmaktadır. Bu oluşum sonunda, risk grubu oluşturan çocuklara ilişkin KKTC'de alınacak önlemlerin belirlenmesine acil biçimde gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada, erken müdahalenin önemi yapılmış olan araştırmalar ve alan yazın taranarak araştırılmış ve KKTC'de erken müdahaleye ilişkin var olan durumun incelenmesi amaçlanmıştır. KKTC'de erken müdahaleye ilişkin var olan durumun ortaya konulması sonucunda risk altındaki çocukların belirlenerek kritik dönemde gerekli müdahalelerin yapılması ile olağan gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişim hızını göstermeleri mümkün olabilecektir.

Günümüzdeki çocukluk kavramının yakın geçmişe dayandığını alan yazında görmekteyiz. Ortaçağda çocuklara yetişkinlere davranıldığı gibi davranılmakta idi. Aries, çocukların 6-7 yaş civarında çalıştırılmak üzere yaşadıkları yerden başka bir yere gönderilme durumunun olduğunu belirtmektedir (Yıldırım Doğru & Durmuşoğlu Saltalı, 2013). 18. Yüzyılın ortalarına kadar Batı ülkelerinde çocuklar,



kendine özgü özellikleri olan, beslenme, bakım, eğitim, yetiştirilme vb. konularında ayrıcalıkları bulunan bireyler olarak görülmemekte idi. 1500’lü yıllardan sonra, bebeğe karşı duyarlılık gelişmeye başlamış, matbaanın keşfi ile birlikte okuma, yazma, matematik, eğitimi önemli hale gelmiştir. Bu gelişme çocuklara, yeni mesleklerin gerektirdiği akademik eğitimi alma zorunluluğunu kılmıştır. Bu gelişmeler 16. ve 17. yüzyılda devam ederek Avrupa’daki okulların sayısını artırmıştır. Bu gelişme ile orta sınıf aileler, 6-7 yaşına gelen çocuklarını 12 yaşına kadar okula göndermişlerdir. Avrupa’da okul sayısının artması ile çocuğa bakış açısı değişmiş ve 12 yaşına kadar okula devam eden çocukların 18 yaşına kadar çocuk olarak kabul edilmesine başlamışlardır (Ataman, 2004).

Çocuk gelişimini anlamının yolu çocuğun nasıl büyüdüğü ve kendi başına nasıl öğrendiğini inceleyen gelişim kuramcılarının görüşlerinin ortaya konulmasından geçmektedir.

Gelişim, bireylerin bütün yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir ve bu süreç bireyin gelişimine yaşam boyu bakış açısının merkezinde yer almaktadır. Yaşam boyu bakış açısı, gelişimi yaşam boyu, çok boyutlu, çok yönlü, esnek, çok disiplinli ve bağlamsal olarak; aynı zamanda büyüme, sürdürme ve kaybın düzenlenmesini içeren bir süreç olarak görmektedir. Yaşam boyu gelişim sürecinde, bireylerin biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçleri birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Bu süreçlerin karşılıklı etkileşimiyle bireylerin gelişim dönemleri ortaya çıkmaktadır. Gelişim dönemi, bireyin yaşamında belirli özelliklerle tanımlanan belli bir zaman dilimini işaret etmektedir. Yaşam boyu gelişim dönemleri arasında pek çok bağlantı söz konusudur. Bir dönemdeki gelişimin diğer bir dönemle nasıl bağlantılı olduğu yaşam boyu gelişimin incelenmesi açısından oldukça önem taşımaktadır (Sayıl, 2016).

Çocukların, okulöncesi eğitim kurumuna başladıkları zaman birçok yeni becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Çocuklardaki ilk beş yıl önemli değişikliklerin olduğu dönemdir. Çünkü bu dönem, büyümenin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi temsil ettiği dönem olarak bilinmektedir. Çocuklarda temel kişilik özellikleri iki ya da üç yılda belirgin olmaktadır. Bu dönemde görülmemiş bir büyüme, fiziksel gelişimde olmaktadır. Boy, kilo, yürüme, konuşma ve bilişsel gelişim alanlarında hızlı olduğu zaman bu süreçleri gözlemlemek erken müdahale için oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yapılacak erken müdahale için gelişim kuramcılarının savundukları görüşler son derece önemlidir (Sayıl, 2016).

J. McVicker Hunt (1961)’a göre, erken yıllarda yapılan çevre ile kurulan erken etkileşim zekânın daha hızlı gelişmesine ve yetişkin düzeyinde zekâ kapasitesi geliştirmesine etkili olmaktadır (Peterson,1987).

Milton Akers (1972), çocuğun ilk yıllarında hızlı bir fiziksel ve zihinsel büyümenin olduğunu, başka hiçbir dönemde erken çocukluk döneminde olduğu kadar çevresel faktörlere pozitif reaksiyon gösterecek düzeyde olmadığını savunmaktadır. (Peterson,1987). Burton White (1979) ise, bir çocuğun sekiz ile otuz altı ay arasındaki deneyimlerinin gelecekteki hayat periyodlarında edinecekleri deneyimlere göre daha fazla çocuğun gelişimi üzerinde etkisinin olduğunu savunmaktadır. Araştırmacı, çocuğun belirgin eğilimlerini ortaya çıkarmak için en uygun eğitim yaşının bir buçuk yaş civarında olduğunu öne sürmektedir. Dil, sosyal gelişim, merak ve entelektüel performans geliştirme temellerinin de hayatın ilk üç yılında atıldığını; yedi veya dokuz ay ile otuz altı ay arasında konuşma hayatları boyunca kullanacakları dili anlama becerisine sahip olabileceğini savunmaktadır. Kişilik özelliklerinin iki yaş civarında düzene girdiğini, sosyal kalıpların önemli ölçüde iki yaştan sonra ortamda köklü değişiklikler olmadıkça değişmeyeceğini savunmaktadır (Peterson,1987).

Çocuğu anlamak için gelişim açısından çoklu kuramları dikkate almak gerekmektedir. Yani sadece bilişsel ya da sadece davranışçı yaklaşımla açıklamanın mümkün olmadığı, karşılıklı etkileşimleri de dikkate alan bağlam kuramlarının ön plana çıktığını görmekteyiz.

Hem normal gelişim gösteren hem de farklı gelişim gösteren çocuklar aynı gelişim basamaklarından fakat farklı hız ve dönemlerde geçmektedir. Dönemlerdeki bu farklılık, farklı gelişen çocuğa sunulan



yaşantı eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Farklı gelişen çocuğun geçireceği her gelişim döneminde zedelenmiş olan duyusu dışındaki duyuların, çocuk tarafından aktif bir şekilde kullanılması sağlanacak olan özel eğitim desteği ile mümkün olabilmektedir. Duyularını daha etkin bir şekilde kullanan çocuklar yaşantılarını ve deneyimlerini daha kolay kazanabilme olanağına sahip olabileceklerdir. Bu disiplinin gelişim aşamalarının da incelenmesi gerekmektedir.

Dünya’da özel eğitim sosyal, politika, bilimsel ve eğitimsel gibi farklı alanlarda meydana gelen değişiklikler sonucunda bir disiplin olarak gelişmeye başlamıştır. 1800’lü yıllarda zihin yetersizliği, psikolojik bir rahatsızlık olarak görülmüş ve tedavi edilmeye çalışılmıştır. 1900’den 1950’li yıllara kadar özel eğitim hizmetlerinin hızlı bir şekilde gelişmeye başladığı bilinmektedir. Bu yıllarda farklı gelişen bireylere eğitim hakkı tanınmaya başlanmıştır (Peterson, 1987). Farklı gelişen bireyler için yatılı okullar ve öğretim veren kurumlar açılmış; bu kurumların ise yetersizliği olan bireylerin gitmesi gereken yerler olduğu konusunda toplumun algısı gelişmiştir. 1911 yılında yetersizliği olan bireyler için özel eğitim sınıfları açılmıştır. 1920 yılında orta derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların sınıflarda tutulması mümkün olmadığı durumlarda çocukların yatılı kurumlarda veya evde tutulması söz konusu olmuştur. 1930-1940 yılları arasında sınıflar, okullar, enstitülerin ve yetersizliği olan bireylerin ayrı tutulması ile ilgili çalışmalar yoğunluk göstermektedir. Çocukların bu yerlere konularak terk edilmesi söz konusudur. Sınıflar, okullar ve enstitüler öğretimden çok bakım yeri olarak kullanılmakta idi (Peterson, 1987).

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ötekileştirilmesini önlemek için yedi temel eylem etkili olmuştur. Gerçekleştirilen bu eylemlerle, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara yönelik tanımlar değişmiş, birey olarak vurgulanmaya başlanmış ve akranları ile nasıl bütünleştirileceği arayışlarına girilmiştir. Bu **eylemlerden birincisi**, *araştırma sonuçlarının, teknolojinin ve genel bilgilerdeki değişmelerin etkisidir*. II. Dünya Savaşı sonrasında, özel eğitimin ikinci evresi başlamıştır. Büyük gruplardaki bireylere yapılan taramalar sonucunda ABD’de askerliğe girişte seçimler yapılmaya başlanmıştır. Yapılan bu taramalarda fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri olanlar tespit edilmiştir. Bu durum ABD hükümetini konuyla ilgilenmeye zorlamış ve yetersizliği olan bireylerin toplum içerisindeki dağılımı ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yetersizliği olan bireylerin toplumda kabul görülmesine ve kamu okullarından yararlanmasına başlanmıştır. Yeni tıbbi teknolojiler yetersizlikleri sebep olduğu durumları tespit etmede ve yetersizlik durumlarını en aza indirmede kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan psikolojik araştırma sonuçlarına göre insanların öğrenme, hatırlama ve gelişme aşamaları tespit edilip eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. **İkinci eylem olarak**, *ailelerin çocuklarının eğitimleri için yapmış olduğu hareketleri etkili olmuştur*. II. Dünya Savaşı’nı takip eden yıllarda farklı gelişen bireylerin aileleri çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri eylemlerle seslerini duyurmaya başlamışlardır. Aileler, devlet okullarında farklı gelişim gösteren çocuklarına da eğitim vermesi gerektiğini savunarak birçok sosyal toplum kuruluşu oluşturmuş ve kurdukları örgütler özel eğitimin gelişmesinde kilit rol oynamıştır. Okul öncesi çocukları için erken eğitim programları, halk eğitim programları geliştirilerek devlet kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. **Üçüncü eylem** olarak, *toplumsal ve politik mücadeleler etkili olmuştur*. Ünlüler ve politikacıların verdiği destekler ile farklı gelişim gösteren bireylerin politik anlamda avantaj sağlamaları söz konusu olmuştur. **Dördüncü eylem** olarak, *insan haklarının yayılması* etkili olmuştur. Farklı gelişim gösteren bireylerin aileleri, kongrelerde, millet meclisinde lobi faaliyetleri yapmış; haklar, öncelikler, ayrıcalıklar yasal hale getirilmeye başlanmıştır. 1950’lerden sonra federal hükümetler, bürokratlar ve eğitim bakanlığının özel eğitim alanında çıkardığı yasalar ve örgütlemeler ile özel eğitime önem verilmeye başlanmıştır. Özel eğitim ile ilgili bir birim kurulmuş ve başına uzman bir özel eğitimci atanmıştır. **Altıncı eylem** olarak, *Ailelerin çocuklarının eğitim hakları konusunda açtıkları davalar ve mahkeme kararları* etkili olmuştur. Farklı gelişen bireylere test yapma, etiketleme, yerleştirme, eğitim ve sağaltımla ilgili haklar, anne babanın eğitimde söz sahibi olması dava konusu olmuş ve Anayasa Mahkemesi yetersizliği olan bireyleri haklı bulmuştur. **Yedinci hareket** olarak, *yetersizlik ile ilgili çıkarılan yasalar* etkili olmuştur. II. Dünya savaşı sonrasında PL 94-142 sayılı yasa ile farklı gelişen bireyler, gereksinim duydukları ilgi ve



eğitimi alma koşullarına kavuşmuşlardır. Yasa ile yetersizliği olan bireylere eřit eğitim alma, devlet okullarından yararlanma, toplu taşıma ve hukuksal haklarının tanınması gibi temel haklarını elde etmişlerdir. Bu yasalardan sonra özel eğitimde yeni bir hareketlenme yaşanmıştır. PL 94-142 yasağı ile parasız ve uygun halk eğitimi, ayrımcılık yapmayan değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, yetersizliği olan bireylerin ve ailelerinin haklarını sağlamak için yargı sūrecinin dūzenlenmesi ve en az kısıtlandırılmış ortam gibi dūzenlemeler getirilmiştir (Peterson, 1987).

1964 yılında ABD başkanı Lyndon J. Johnson'un yūrūrlūđe koyduğu "Yoksullukla Savař" yasağı ile erken eğitim programlarına ağrılık verilmeye başlanmıştır. Bu yasa, Head Start Programı (HSP) uygulamasını başlatarak, fakir çocuklar için gelişimsel bir eğitim programı olarak uygulanmıştır. 1995 yılında dūřuk gelirli ailelerin farklı gereksinimlerine yanıt aramak, doğumdan 3 yaşına kadar olan bebeklerin ve çocukların sağlıklı gelişimleri ile būyūmelerini sağlamak amacıyla Early Head Start Programları oluşturulmuştur. 1964 yılında çıkarılan "Ekonomik Fırsat Yasası"nı, 1989 yılının 90-538 sayılı "Engelli Çocukların Erken Eđitim Yasası" takip etmiştir. Bu yasalar, çocukların kaynaştırılma uygulamasından yararlanabilmesine ve 8 yaşın altındaki çocuklara erken eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin "Portage Eđitim Programları" gibi programların oluşmasını sağlamıştır. Okulöncesi çocuklarının eğitimden yararlanabildiği 1975 yılının PL 94-142 sayılı "Tūm Engelli Çocuklar İçin Eđitim Yasası", sıfır ile ū yařa kadar olan yetersizliği olan çocukların eğitimden yararlanabildiği, 1986 yılının 99-457 sayılı "Engellilerin Eđitim Yasası Deđiřiklikleri", yetersizliği olan bireylere verilen hizmetlerin dūzenlendiđi 1988 yılının "Aileye Destek Yasası" gibi önemli gelişmeler sağlanmıştır. 1986 yılının 99-457 sayılı Engellilerin Eđitim Yasası Deđiřiklikleri'nde 1990 yılı 101-476 sayılı yasa dūzenlemesine gōre sıfır-ū yař arasındaki çocuklara, ailelerine ve eğitimcilerine verilen hizmetlerin, bireysel aile hizmet planı ile sunulması, çocuğun tūm gelişim alanlarının değerlendirilmesi, aile gereksinimlerinin, önceliklerinin ve olanaklarının belirlenmesi, uzmanlardan oluşturulan bir ekiple erken özel eğitim hizmetinin sağlanması amaçlanmıştır. 101-476 yasağının ismi 1997 yılında 105-17 sayılı Yetersizliđi Olan Bireylerin Eđitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act) olarak değerştirilmiştir. Bu yasa erken mūdahale hizmetlerinin "aile-merkezli" olması gerektiğini savunmaktadır. Önceden benimsenen çocuk merkezli programlar, ailenin gereksinimlerine ve önceliklerine karşılık gelen programlara dōnūřtūrlmeye başlamıştır (Sazak Pınar, 2006).

Tūrkiye'de ise 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eđitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile geliřimsel yetersizliđi olan çocukların eđitimine erken bařlanmanın esas olduđu belirtilmiřtir. 1987 yılında yūrūrlūđe giren "Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Eđitimleriyle İlgili Genelge" ile erken eđitimin bir ilke olduđu kabul edilmiřtir. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı "Özel Eđitim Hakkında Kanun Hūkmünde Kararname" ile erken çocukluk özel eđitimi geliřmiřtir. Bu kararname farklı geliřen bireylere yönelik okulöncesi eđitimi zorunlu hale getirmiřtir. 2005 yılında yūrūrlūđe giren 5378 sayılı "Özūrlūler ve Bazı Kanun ve Kanun Hūkmünde Kararnamelerde Deđeriřlik Yapılması Hakkında Kanun" ile ise, yeni dođan, erken çocukluk ve çocukluđun her dōnemi; fiziksel, iřitsel, duyuusal, sosyal, ruhsal ve zihinsel geliřimlerinin izlenmesi, genetik geçiřli ve özūrlūlūđe neden olabilecek hastalıkların erken teřhisinin sađlanması ile engelliliđin önlenmesi belirlenmiřtir. 2006 tarihinde çıkarılan "Özel Eđitim Hizmetleri Yōnetmeliđi"nde "Erken Çocukluk Özel Eđitimi" tanımlanmıř, erken çocukluk özel eđitim hizmetlerinin; bireyin eđitimine katkı sađlamak amacıyla ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla yapılması, okul ve kurumlarında gerektiđinde evde de yūrūtūlmesi, eđitim hizmetlerinin planlanması özel eđitim hizmetleri kurulu tarafından yapılacađı belirtilmiřtir (Sazak Pınar, 2006).

Farklı geliřen çocukların, daha önce okulöncesi dōnemde evde tutulması, toplumsal deđeri būyūk ölçūde deđeritirmiř ve 3-5 yař arası çocukların okulöncesi deneyimi yaygınlařtırılmıřtır. Dūzenli oluřturulan erken çocukluk eđitim programları, erken çocukluk-özel eđitim alanı için temel oluřturmuřtur. Erken çocukluk, anaokulu, kreř ya da okulöncesi ve bakım hizmeti gibi ayrı kurumları ama paralel hareketleri kapsamaktadır. Avrupalı dūřūnūrler, erken çocukluk dōneminin çocuk hakları



açısından öğrenme zamanı olduğunu ve erken çocukluğun önemini savunmaktadır. Comenius (1592-1670), bir çocuğun temel doğal ana belirleyicileri olarak, olgunlaşma ve kalıtımın önemli rol olduğunu savunmaktadır. John Locke (1632-1704), insan zihninin doğuştan gelen fikirlerin, etkinlik ve pratik sonucu geliştiğini savunmaktadır. Rousseau (1712-1778), “akışına bırakmak” ve “deneyim ile çocuklara öğretmek” kavramlarını vurgulamıştır. Pestalozzi (1746-1827), çocukların fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek için aracı olarak sevgi ve şefkati savundu. Frobel’in anaokulu felsefesinin dayandığı prensipleri bulunmaktadır. Bu prensipler; *eğitim çocuğu korumalı ve yönlendirmelidir*. Ama onu kontrol etmemelidir. *Çocuklar içlerinden geldiği gibi oyun oynayabilmelidir*. İçlerinden geldiği gibi oyun oynayan çocuklar zihinsel, olarak gelişmektedir ve bu gelişim yetişkin bireylerin müdahalesi olmadığında daha etkili olmaktadır. Frobel’in teorisi Almanya’da doğmuş, tüm Avrupa ve Amerika’nın genelinde kabul edilmiş ve anaokullarında kullanılmıştır. Kreşlerin gelişimi, anaokullarından farklı bir kültürel kavram olarak gelişmiştir. İngiliz kreşleri 1900’lerde ortaya çıkmış, benzer zamanlarda İtalya’da gelişmiştir. Mc Millan kardeşleri, formal İngiliz eğitimini reddederek yeni bir kreş okulu yaratmışlardır. Maria Montessori de geleneksel İtalyan eğitimini yıkmış, erken çocukluk programlarından oluşan çocuklar için bir enstitü kurmuştur. Kreş hareketi, çocuk gelişimine odaklanmaktadır. Montessori eğitim sisteminin odaklandığı konular, gelişim felsefesi, öğretim yöntemleri ve materyallerdir. Montessori eğitiminin merkezinde yer alan bir takım öğrenim prensipleri yer almaktadır. Bunlar; çocukların yaşlarına göre heterojen gruplar oluşturma, her çocuğun öğrenime katılımının farklı olması, öğrencinin çalışacağı materyali kendisinin seçmesi, öğrencinin kendisinin seçtiği materyali kullanması, farklı eğitim aktivitelerinin planlanması ve aynı aktivitenin günün farklı zamanlarında uygulanması. İlk olarak 1920’lerde endüstri devriminden sonra başlamış ve çalışan kadınların çocuklarını bu merkezlere bıraktıkları merkez olarak gelişmiştir. 1940’larda II. Dünya Savaşı sırasında çocukların bakımı için kurulan bu merkezler devlet tarafından da destek görmekte idi fakat savaştan sonra bu desteğin kesilmesi durumu söz konusu olmuştur. 1960 yılından sonra bu merkezler tekrar gündeme gelmiş ve gelişme göstermiştir (Peterson, 1987).

Erken çocukluk eğitimi konusunda ortaya çıkan yeni yöntem ve teoriler üzerinde psikologlar ve eğitimciler farklı görüşler savunmakta ve bu görüşler üzerinde sürekli tartışmaktadırlar. Bu zıt görüşler nedeni ile erken çocukluk eğitiminin Amerikan versiyonu kendine has bir gelişim göstermiştir. Frobel, McMillan kız kardeşlerin, Montessori’nin ve diğer Avrupalı kuramcılarının teorilerini alıp Amerikalı eğitimcilerin (John Dewey, Patty Hill) ve psikologların (G. Stanley Hall, E. L. Thorndike, J. B. Watson ve William James) kullanabileceği biçime getirmiştir (Peterson,1987). Geliştirilen 22 farklı program bulunmaktadır. Bu programların her biri amaç, yöntem, teorik, öğretim yöntemi ve kullanılan materyaller açısından farklılıklar göstermektedir. (a) Akademik alandaki temel yetenekleri dikkate alan model, (b) çocuğun bilişsel yeteneklerine ve bireyin yeteneklerini en iyi şekilde ortaya çıkarabilmeye dayalı model, (c) çocukların kendilerini en iyi şekilde geliştirecekleri ve performanslarını en üst düzeyde kullanabilmelerini öngören model olarak 3 farklı yaklaşımda sınıflandırılmaktadır (Peterson,1987).

Erken çocukluk döneminde yaşamın ilk yıllarından itibaren bebeğin çevresindeki yakın kişilerle olan etkileşimleri ve aldıkları uyarılar ile deneyimleri sonucunda beyindeki sinir ağlarının oluşumunu ve gelişimini doğrudan etkilediği ileri sürülmektedir. Bebeklerin bu etkileşimler ve uyarılardan yoksun kalması çocukların gelişiminde telafisi mümkün olmayan aksaklıklara yol açabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında bireye verilen destek ile kısa sürede bireylerin yaşayabileceği aksaklıklar en aza indirgenebilir. Erken müdahale ile erken çocuklukta deneyimlerin, yeteneklerin gelişmesi ile mümkün olabilmektedir (Yıldırım Doğru, 2013).

Erken müdahale neden önemlidir?

Erken müdahale, çocuğun doğumdan itibaren ilk üç yıl içerisinde özel durumuna uygun ihtiyaçlarını karşılamayı sağlayan bir destek hizmetidir (Yıldırım Doğru, 2013). Erken müdahale programları, farklı gelişen çocuklar için sadece yasa gereği zorunlu olarak hazırlanmasının yanı sıra, bu çocukların



çevresindeki kişileri de eğitmek ve sürece dâhil etmek gerekmektedir. Bebekler ve okulöncesi dönemdeki çocuklar, okul çağına kadar evde aileleri veya bakım merkezlerinde bakıcılar tarafından bakıldıkları için özel gereksinimleri çevredeki bireyler tarafından fark edilmeyebilir. Alan uzmanları, okul çağı öncesinde özel eğitime başlamanın çocuklara ve ailelerine yardımcı olduğuna inanmaktadır. Uygulanacak erken eğitim programları yetersizliğin engele dönüşmesine engel olduğu için etkilidir (Peterson,1987). Erken müdahale hizmetlerinin sunulması, gelişimsel risk taşıyan veya gelişim geriliği olan bebekler ve çocukların; gelişimlerini desteklemek, yaşlılarıyla aralarındaki farkı azaltmak, gelişimlerini en iyi şekilde ve kolaylaştırarak sağlamak amacıyla gerekli kılınmaktadır (Pinar, 2006).

Risk altındaki ve yetersizliği olan çocuklara yönelik erken eğitim müdahale programlarının temel yaklaşımları incelendiğinde öne çıkan bazı uygulamalar bulunmaktadır. Erken yaştaki bir çocuğun risk altındaki bir yetersizliği veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu fark edildiğinde müdahaleye mümkün olduğunca erken başlanmalıdır. Çünkü erken müdahale ile ilk yıllardaki gelişim hızını ayarlamak ve sonraki gelişim doğasını etkileyen öğrenme ve davranış kalıplarının belirlenebilmektedir. Bir çocuğun en hassas ve belirli kritik dönemlerinin özellikle ilk yıllarda olması nedeniyle erken müdahaleye oldukça erken başlanması gerekmektedir. Öğrenme, bir ölçüde çevresel etkiler ile şekillenmekte; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, ağır derecede yetersizliği olan risk altındaki çocukların gelişimi ağır ve öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bir çocuğun ortam ve erken deneyimleri, özellikle derecesi gelişim ve öğrenme üzerinde önemli derecede etkilidir. Erken eğitim programı, erken yaştaki çocukların gelişim durumunda fark yaratması ve çocuğun iyileştirici çabalarının daha hızlı olmasını sağlamaktadır. Risk altındaki çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları için yeterli bakım, eğitim ve özel yardıma ihtiyaçlarının olması, erken müdahalenin çocuklarda gelişim sorunlarını önlemesi ve toplumla işbirliği konusunda daha ciddi sorunları azaltması nedenleri ile müdahaleye erken başlamak oldukça önem taşımaktadır (Peterson,1987).

Çocukların anaokuluna başladıkları zaman birçok yeni becerileri kazanması gerekmektedir. Çocuklardaki beş yıl kritik büyümenin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi temsil ettiğini göz önünde bulundurmak gerekir. Çocuklarda temel kişilik özellikleri yaşı 2 ya da 3 yılda belirgin olmaktadır. Bu dönemde görülmemiş bir büyüme, fiziksel gelişim hızlı olduğu zaman bu süreçleri gözlemlemek erken müdahale için oldukça önem taşımaktadır (Peterson,1987).

Her okul öncesi çocuğu bir risk grubuna girebilir. Çocuklar için risk doğumdan kaynaklı, genetik veya çevresel faktörlerden kaynaklanan anormallikler olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu olasılıklar göz önüne alındığında erken müdahale büyük bir önem taşımaktadır. Tjossem, gelişimsel riskleri; riske sahip çocuklar, biyolojik alanda risk taşıyan çocuklar ve çevresel riskler taşıyan çocuklar olmak üzere 3 gruba ayırmaktadır. Riske sahip çocuklar, genelde fiziksel ve gelişimsel yetersizlikleri tıbbi alanda taşıyan çocuklardır. Biyolojik alanda risk taşıyan çocuklar, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında potansiyel biyolojik problemler taşıyan çocuklardır. Hamilelik sırasında yaşanan hastalıklar (Grip, diyabet) ve doğum sırasında (prematüre doğum, aşırı zayıf doğmak) gibi biyolojik riskler taşıyan çocuklar bu risk grubuna girmektedir. Çevresel riskler taşıyan çocuklar ise, biyolojik ve genetik olarak normal doğan bir çocuk çevresel koşullar tarafından fiziksel veya gelişimsel olarak etkilenmektedir. Bu koşullar dürtüler, tıbbi bakım, sosyal ve eğitimsel soyutlama, sağlık, psikolojik durum gibi koşullardır (Peterson,1987).

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde özel gereksinimi olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanma oranını, hizmetleri sunan kurum ve çalışanlarından kaynaklanan özellikler etkilemektedir. Ailenin kendisinden ve çevreden kaynaklanan faktörler de özel gereksinimi olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanma oranını etkileyen diğer etmenler arasındadır. Bu faktörlerin olumlu yöne dönüştürülmesi eğitimde erkenlik ilkesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çelebi, 2003).



KKTC’de erken müdahale hizmetlerinin yeterli düzeyde verilmediği gözlenmektedir. Bunun göstergesi adadaki okul öncesi kurum sayısının (devlete bağlı 21 okulöncesi kurumu) yetersizliğidir. Çocuğa sağlanamayan yeterli erken eğitim, okulöncesi eğitim ve aile rehberliği hizmetlerinin de yetersiz düzeyde verilmesine neden olmaktadır. KKTC’de özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailenin çocuğunun durumunu anlama ve kabullenme aşamasında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve desteği görmediği düşünülmektedir. Arayış içerisinde olan aileler ise, erken müdahale hizmetinin yeterli olmaması nedeni ile çocuğunun eğitim alması için en önemli olan ilk üç yılını kaçırmaktadırlar.

KKTC’de akranlarına göre akademik, sosyal-duygusal, psikomotor gibi gelişim alanlarında farklılık gösteren öğrenciler okuldaki öğretmenleri tarafından gözlemlenip öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinin yapılması için doldurulan gözlem formları ile, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Araştırma Şubesi’ne (PDRAS) gönderilmektedir. PDRAS’ta öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi yapıldıktan sonra gelen eğitsel değerlendirme raporuna göre KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi’ne bağlı Koordinasyon Birimi’nde çalışan sınırlı sayıda uzman tarafından öğrencilerin uygun ortama yerleştirilmesi yapılmaktadır. Koordinasyon Birimi’nde özel gereksinimi olan öğrencilere verilen yerleştirme hizmetinin yanı sıra bilgilendirme, yönlendirme, izleme, özel eğitim merkezlerinin tanıtımı, koordinasyon sağlama ve aile desteği hizmetleri de verilmektedir (MEB, 2017).

KKTC’de özel gereksinimi olan çocukların erken yaşta tanılanıp uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi aşamalarında da bir takım sorunlar yaşanmaktadır. PDRAS’ta öğrencilerin eğitsel değerlendirme; Koordinasyon Birimi’nde ise uygun ortama yerleştirilme görevinin bir ekip tarafından değil, sınırlı sayıda kişi tarafından yapılıyor olması hem ailelere verilen rehberlik açısından hem de sınırlı sayıda kişinin vereceği kararın dünyadaki birçok ülkede yasal olarak kabul edilmemesi nedeni ile geçerli ve güvenilir olmamasına neden olmaktadır (Çelebi, 2003). Uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmenin bir ekip tarafından yapılması özel gereksinimi olan çocukların daha etkili eğitim hizmeti almasını sağlayacaktır (Çelebi, 2003). MEB’e bağlı olan Koordinasyon Birimi’nin yanında yarı vakıf kurumu olan Lefke Avrupa Üniversitesi bünyesinde 2015 yılında kurulmuş olan ÖCEM’de (Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi) farklı gelişen çocuklara gelişimsel, davranışsal ve eğitsel değerlendirmelerinin yapılması uzmanlar tarafından çocuklara ve ailelerine daha etkili hizmetler verilmesini sağlamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)’ne göre özel gereksinimi olan çocukların sayısı toplam nüfusa göre yaklaşık % 6,5 olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizde 2016-2017 akademik dönemde ilkokulda toplam 19,871 öğrenci öğrenimini sürdürmektedir. Bu oran esas alındığında 497’si (%2,5) zihinsel yetersizliğine sahip çocuk, 370’i (%4) ise öğrenme güçlüğüne sahip çocuk olduğu varsayılabilir. Ortaokula devam eden çocukların toplamı 9252’dir. Aynı oranlar dikkate alındığında 231’i (%2,5) zihinsel yetersizliğe, 370’i (%4) ise öğrenme güçlüğü bulunan öğrenci olduğu varsayılabilir. Bu çocuklardan sadece 240’i 17 ilkokulda, 54’ü ise 5 anaokulu olmak üzere toplam 22 kurumda öğrenimlerini sürdürmektedir. Bu çocuklar dışında tanılanmamış daha fazla çocuk bulunmaktadır. Bunların devam edeceği erken müdahale merkezleri bulunmamaktadır.

Bir diğer önemli konu genel eğitimde uygulanan okul sistemidir. Sınıf ortamında düzenleme yapılmadan ve derslerin seksen dakika boyunca blok biçimde ara verilmeden işlenmesi, tanılanmadan genel eğitime yerleştirilmiş olan farklı gelişen ya da göçmen çocukların eğitim almamasına ve sınıf ortamında ötekileştirilerek dışlanmalarına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak bu çocuklar okullarda risk grubuna girmektedir.

Bu bağlamda, risk altındaki bu çocukların akranları ile arasındaki farklılıkların fark edilmesi durumunda tanılanması ve müdahaleleri için gönderileceği erken müdahale merkezleri kurulabilir. Tanılandıklarında ise göçmen çocuklar için Türkçe öğretim programları, farklı gelişen çocuklar için



anadillerinde destek eğitim programı hazırlanabilir veya gereksinimleri doğrultusunda desteklenmeleri gereken alanlarda eğitim verilebilir.

Risk grubunda olan çocukların özellikleri ve eğitimleri ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

Çocuklara yapılan öğretimlerin evde de sürekliliğinin sağlanması için aile destekli programlar ve aile eğitim programları hazırlanabilir.

Erken müdahale hizmetleri kapsamında risk altındaki çocukların annelerine yönelik, doğum öncesi ve doğum sonrası eğitim programları oluşturulabilir.

Proje temelli çalışmaların yürütülmesine ağırlık verilmesi, profesyonel olarak yıllık erken müdahale alanında konferansların arttırılması nitelikli bir hizmet sunumu için bu alanda çalışan kişilerin en az üniversite mezunu olması şartı aranabilir.

KKTC de her kazada en az birer adet erken müdahale merkezi oluşturulmalıdır. Bu merkezlerde; çocuk gelişimi uzmanı, özel eğitim uzman ve öğretmenleri, Sosyal Hizmet uzmanları, Çocuk doktoru istihdam edilmelidir.

Kaynakça

Ataman, A. (2003). Gelişim, Kuramlar ve Kavramlar. (Edit. Ayşegül Ataman) Gelişim ve Öğrenme. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Çelebi, K. (2003). 0-5 Yaş Dönemi Özürlü Çocukların Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Oranını Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Çelik, S. (2012). Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erdiller, Z. (2014). Erken Çocukluk Eğitimine Temel Olan Bazı Düşünürler. (Ed. İbrahim H. Diken). Erken Çocukluk Eğitimi. Eğiten Kitap. Ankara.

Meece, J. L. (2002). Adolescent Development for Educators. McGraw-Hill Companies. America.

Santrock, J. W. (2016). (Çeviri Editörü: Galip Yüksel). Yaşam Boyu Gelişim. Gelişim Psikolojisi. Nobel Yayıncılık.

Sazak Pınar, E. (2006). Dünya’da ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 71-83.

Taşkın, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Bazı Görüşler*. (Edt. Gelengül Haktanır) Okul Öncesi Eğitime Giriş. Anı Yayıncılık. Ankara.

Toper Korkmaz, Ö (2015). Eve Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programını (Eteçom) Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Peterson, N. L. (1987). Early Intervention For Handicapped And At-Risk Children. Love Publishing Company. U.S.A.

Polis Genel Müdürlüğü (2016). Muhaceret Bölümü. Lefkoşa.

Sayıl, M. (2016). Yaşam Boyu Bakış Açısı. Gelip Yüksel. (Çeviri Editörü) Yaşam Boyu Gelişim.

Yıldırım Doğru, S. S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*. Maya Akademi, Ankara.



Extended Abstract

Many studies prove that parents' attitude has great impact on children's improvement. It is indicated that; when compared to indifferent parents, there are more positive effects on children's cognitive, communicative and socio emotional development shaped by parents who are sensitive and responsive in their interaction with the children during their early childhood period. These positive effects are vitally important for children at risk and children who suffer from inefficacy. In this respect the significance of early intervention is proved and programmes are developed to suggest the application for enabling a qualitative interaction among mothers and their children. Since early childhood period is very important for early intervention, it is necessary to diagnose children at an early age. Although studies are initiated in order to obligate pre-school education for children who demonstrate standard development in Turkey, there aren't any attempts evident for early intervention in TRNC. Since TRNC is allowing immigrants from Turkey and abroad in recent years, there is an increase in the number of children who are in their early period of childhood. The children who come from different countries continue their education in state schools but compared to their peers, they face difficulties in the learning process due to the difference in their language skills. This situation causes them to be categorized as risk groups. It is necessary to identify the precautions to be taken and transfer them into practice for the children at risk in TRNC. With the current state of early intervention in TRNC being examined, children at risk will be identified and necessary intervention will be made at the risky period thus these children will demonstrate the same improvement speed as the children with common improvement. Childhood concept dates back to recent past. With the growing number of children in Europe, the attitudes towards children have changed and the children who continue their education until 12 years old are accepted as children until they're 18 (Ataman, 2004). Improvement is a lifelong period and this period is in the center of the lifelong attitude of the individual's improvement. Improvement periods affect each other (Sayıl, 2016). The first three years are vitally important to monitor for early intervention as children's growth, speech and cognitive development are fast (Sayıl, 2016). It is important to take a multiple hypothesis into consideration to understand the child and make early an intervention in this respect. So it is not possible to explain with a cognitive or a behavioral approach and a context hypothesis which take mutual interaction into consideration stands out. Both the children with a normal development and the children with different development go through the same development stages with different speed and at different periods. The difference in periods arises from the deficiency of living conditions that the children with different development are presented. The senses apart from the senses that are damaged in each development stage that the differently improving child goes through; can only actively be used with the support of special education.

In the world, special education has begun to improve as a discipline as the consequence of the changes happening in different fields as social, political, scientific and educational. In order to prevent the alienation of the individuals affected by inefficacy seven basic movements have been influential. With these movements, the definitions for the children affected by inefficacy have changed, they have been emphasized as individuals and a research on how to gather them with their peers has begun. It is claimed that the result of the baby's interaction with the people around her/him, the stimulus he/she's getting and the experience in his/her first years directly affect the formation and the improvement of the neural networks in the brain. If the baby lacks any of these interactions or stimulus, it may cause irreparable deficiencies in the child's improvement. With the support given to the individual in the early years of his/her life, these deficiencies can be reduced. Early intervention enables the improvement of the experiences and skills during the early childhood period. Early intervention is a supporting service which enables satisfying the needs of the special situation during the first three years beginning from the child's birth (Yıldırım Doğru, 2013). With early intervention the development speed in the early years can be adjusted and the learning and behavior patterns which affect the nature of the subsequent development can be identified. Since the most fragile and critical periods of a child's life is his/her first years, early intervention must be initiated quite early (Peterson, 1987). It is observed that early intervention services are not provided sufficiently in TRNC. It is also



thought that a parent whose child has special needs does not have enough information for the understanding and accepting stage of their child's situation and they neither get enough support. Since the early intervention services are not sufficient, the families who are in search miss the most crucial first three years during which their kids could get education. In this respect, early intervention centers can be constituted to diagnose and intervene when the children's difference among their peers is noticed. After being diagnosed they can be educated according to their needs. Teachers can be provided with in service training related to the characteristics and education of the children at risk. In order to maintain the continuity of the education of the children at home, parent supported programmes and parent education programmes can be prepared. Concentration can be on carrying out project based studies, the amount of conferences given in the field of early intervention can be increased and it can also be stipulated that for providing a qualified service the people who are working in this field must at least be postgraduates.

TIJSEG



THE EFFECTS OF PALS ON CHILDREN WITH SLD IN TERMS OF READING COMPREHENSION

Mucahit Kocak, PhD
University of South Florida
mucahitkocak@mail.usf.edu

Abstract

The article is a literature review about the effects of Peer Assisted Learning Strategies (PALS) on students with SLD based on their reading comprehensions. The literature has been reviewed based on some criteria. The articles related to effect of PALS on SLD students' reading comprehension have been search by using Scholar Google, Eric, and Epsco data bases. First, "PALS", "Peer Assisted Learning Strategy" are used as key words for searching the related articles. Studies related to students with SLD were selected. Then, the studies, which are not focus on reading comprehension, were excluded. Second, the key words "Specific Learning Disabilities", and "the effect of PALS on Students with SLD" are used for searching the articles and the studies, which related to the topic, were included to the literature review. Implementation of the intervention were explained at the end of the study

Key Words: Reading Comprehension, PALS, Specific Learning Disability (SLD)

Introduction

Education is one of the most integral parts of human life. Their background shapes a person's life but some people are not as fortunate as their peers because they need special education classes. For many years, the needs of children with disabilities were ignored. In last century special education become a more popular field, and new research has been conducted. Moreover, many universities and organizations allocate significant budgets for special education research because special education is vitally significant for students who have special needs and their parents as they strive to lead more independent lives. to live more independently in their lives. Furthermore, it is very important for their families.

Disabilities are divided into 13 different categories based on characteristics of the disabilities by Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). These 13 categories are: autism, deaf-blindness, developmental delay, emotional disturbance, hearing impairments including deafness, mental retardation, multiple disabilities, orthopedic impairments, other healthy impairments, specific learning disabilities, speech or language impairments, traumatic brain injury, and visual impairments including blindness (Bromley, 2008).

Specific Learning disability (SLD) is one of the most significant issues affecting students because learning disability is directly related reading, writing, and arithmetic abilities that are so important in daily life. Almost one of two children is identified as learning disability problem among the children who are in special education (Buttner & Hasselhorn, 2011). Also, 25% of the children struggle with reading difficulties (Sofie & Riccio 2002). Therefore, when comparing other special education categories, the largest proportion of the special education is Specific Learning Disabilities.

According to the disabilities by Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) specific learning disability (SLD) can be defined as:

"Specific learning disability is a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, write, spell, or do



mathematical calculations. Such term includes such conditions as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. Such term does not include a learning problem that is primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage” (IDEA 2004).

According to Sofie and Riccio (2002), a student’s reading development can be influenced not only by cognitive abilities but also by cognitive development. Even though it is considered to debatable reading disability is more commonly seen in boys (Antshel, & Joseph, 2006). Children with specific learning disabilities demonstrate difficulties with oral expression, listening comprehension, written expression, basic reading skill, reading comprehension, mathematics calculation, and mathematics reasoning (Greatschools.org). Moreover, The children with SLD can demonstrate some understanding difficulties. Therefore, the children with Specific learning disabilities exhibit academic failure especially in reading, algebra, and geometry. (Steele, 2010)

Reading comprehension is a critical cognitive skill for all children in their education life. Also, increasing their reading ability is one of the most important skills for children with reading disorder (Sporer, & Brunstein, 2009). There are many implementations that can be applied during intervention. Class wide peer tutoring (CWPT), story mapping, and repeated reading instructions may be beneficial for the children with reading disorder to enhance their reading comprehension skills (Stagliano, & Boon, 2009; Fuchs, Fuchs, & Kazdan, 1999; Hawkins, Hale, Sheeley & Ling, 2011). Another important strategy is peer assisted learning strategy (PALS). It is an effective method for children with reading disorder to increase their reading comprehension skills and to enhance reading development (Fuchs et al. 1999).

Class wide peer tutoring is an effective strategy, which can be applied within same age groups. Class wide peer tutoring differs from the other peer tutoring strategies. It can be apply only one particular group of students. While using this strategy, all individual students have “tutor” and “tutee” roles. The role of the children and the role of the teachers are written in the same instructional process (Greenwood, 2001).

Story mapping is another type of graphic organizer. It gives some clues about the text that the students read to help them recognize the reading. There are some components, which consist of setting, character, events, problem solution, and theme. Story mapping can be used in different grade levels and consists of different materials. The mutual purpose is to provide a means for recording, organizing and comprehending data about a general topic. Using story mapping is successful strategy especially for reading comprehension (Stagliano, & Boon, 2009).

Repeated reading is very effective and applicable strategy for children with or without special needs. It can be used for the students with specific learning disabilities, speech language disorder, and emotional behavioral disorder (Kostewicz, & Kubina, 2010). It is helpful for increasing reading comprehension but generally it is used for improving reading fluency (Hawkins, et al, 2011)

There are some studies that demonstrate using PALS program is very advantageous and applicable in different areas such as mathematical problem solving, and phonological awareness. Moreover, it is an effective strategy with various groups of student such as high and low



performing primary students, students with SLD, and students with English as a second language (Sporer, & Brunstein, 2009). In this paper, the implication and the effectiveness of the peer assisted learning strategy on children with specific learning disabilities in terms of reading comprehension will be introduced.

Method

The literature has been reviewed based on some criteria. The articles related to effect of PALS on SLD students' reading comprehension have been search by using Scholar Google, Eric, and Epsco data bases. First, "PALS", "Peer Assisted Learning Strategy" are used as key words for searching the related articles. Studies related to students with SLD were selected. Then, the studies, which are not focus on reading comprehension, were excluded. Second, the key words "Specific Learning Disabilities", and "the effect of PALS on Students with SLD" are used for searching the articles and the studies, which related to the topic are included to the literature review.

Literature Review

Peer assisted learning strategy (PALS) is developed based on Class wide peer tutoring (CWPT) and the differences between PALS and CWPT is PALS is a hybrid form of CWPT (Fuchs et al. 1999). The strategy was developed by D. Fuchs and L. Fuchs. PALS can be defined as a method by which students can learn collaboration in pairs and pairs role are given as "tutor" and "tutee" roles. Both students learn and increase their understanding of the topic by using tutorial strategies. While the strategy is being used, three main activities, which are partner reading, paragraph shrinking, and prediction relay, can be used as tools (Sporer, & Brunstein, 2009). The PALS is not only one of the most effective strategies, but also very useful strategies for reading activities. The strategy increases the ability of students various reading activities such as reviewing information, summarizing reading passages, and paraphrasing the main ideas of the context (Mathes, Howard, Allen & Fuchs, 1998).

According to Fuchs et al. (1999), using PALS in reading classes is very beneficial for children with specific learning disabilities in terms of increasing their reading fluency and reading comprehension. In their research they mentioned that the participants of the investigation indicated that they enjoy helping other students during the PALS program. Also, participants reported that they work harder while studying with PALS. Besides improving reading comprehension and reading fluency, PALS is purported to develop phonological awareness and decoding skills. In addition, the authors suggest that the strategy can be used in high school and special education classes as well.

Similar results were found in another study. Sporer and Brunstein (2009) make a comparison between PALS and traditional reading instruction (TI) to examine the development of children in terms of reading comprehension skills. The study indicated that the children who attended the PALS program wrote better summaries and understood better how to make a summary than the students who attended TI programs. In addition, using PALS is more beneficial for developing self-regulation reading than TI. The other important evidence is that children who received PALS and TI take an experimenter-developed comprehension task to measure both groups reading comprehension. The results demonstrated that PALS program receiver children get higher scores on experimenter-developed comprehension task than the children who attend traditional reading



instruction program.

Several different studies can be found about PALS. As it is mentioned before, PALS program can be applied in different population of the students. When it is applied to middle school, it is also concluded that the children who receive PALS program improve their reading comprehension skills as well. Moreover, the children with reading disorder display huge improvement in terms of reading comprehension (Calhoon, 2005).

PALS may be applied in many different environments. Fuchs L., Fuchs D., and Kazdan, S. (1999) made a study about the intervention of PALS and they conducted a comparison between the benefit of using PALS program in reading skills with and without training elaborated help giving lessons. The strategy was utilized in across grade level students and help-giving lessons were given to the participants. Help-giving lessons are designed for collaborative reading. The results indicated that older and younger students who received help-giving lessons act more successful in term of increasing reading comprehension than the children who did not receive help-giving classes.

Fuchs D., Fuchs L., Mathes P., and Simmons, D. (n.d.) compared the effect of PALS program on children with specific learning disabilities, students with low performance (LP), and average achiever (AA) reader. In the research all types of group divided as the group which receive PALS program and the group which receive non-PALS program. The results demonstrated that the children with specific learning disabilities improved their reading achievement, their social skills more than the students who were in the non-PALS class environment.

Fuchs D., Fuchs L., Mathes P., and Martinez E.A. (2002) made a study about the student with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms to investigate the children's social improvement. The authors mentioned that many studies have proved that PALS is an effective strategy to increase children's reading comprehension and fluency, but there is not much known about the development of social skills. 156 students were participated to the research and the participants are chosen among the children with LD, the children with high achievement and the children with low achievement. The study demonstrated that PALS is very beneficial strategy for increasing children's social skills as well.

Saenz L., Fuchs L., and Fuchs D. (2005) carried out an investigation addressing the satisfaction of children and teachers with the Peer Assisted Learning Strategy program. The teachers gave responses to a questionnaire and the teachers had positive opinions about Peer Assisted Learning Strategy. They also showed approval for the use of PALS for the children with specific learning disabilities in terms of reading achievement and they felt that working in pairs were helpful for the children with specific learning disabilities. Moreover, there was marked improvement seen in other skills such as reading self-confidence and social skills. Another important finding revealed by this study was that the Peer Assisted learning Strategy program is not only effective for children with reading difficulties, but is also helpful for children that are successful readers.

Calhoon, M., AL Otaiba, S., Cihak, D., King., Avalos, A., (2007) extended the implication of PALS. In their study they applied the PALS program to first grade bilingual children with reading difficulties. During the process, they used PALS as supplementary instruction to increase the participants reading skills. The results demonstrated that the children displayed very satisfactory



improvement in their reading skills. In addition, the children and the teachers were satisfied with being participants in the PALS program based on the answers of the questionnaire. Therefore, it can be determined that Peer Assisted Learning Strategy is an applicable and advantageous program for bilingual children with specific learning disabilities as well.

Mastropieri (2001) made an investigation on the effects of PALS on children with LD and children with intellectual disabilities (ID) when they studied together. The main reason of the investigation was to analyze students reading comprehension. Participants were chosen from diverse cultural groups. The participants were selected from six different ethnicities and these ethnicities are Caucasians (82%), African-Americans (5.4%), Hispanics (10.1%), Asian Americans (0.3), Native Americans (0.1%), and multi-racial (2.1%). The average age of the group was 12 years old for the children with LD and 13 years old for the children with ID. At the end of the study, results demonstrated that there was a small improvement in the children's reading comprehension skills but the improvement of the reading comprehensions is not as much as the other studies.

Implementation of the intervention

Intervention preparation:

- a. Lesson objective: the aim of the lesson objective is to improve reading comprehension of children with specific learning disabilities by using peer-assisted learning strategy, and with result of least 80% correct answers to asked questions
- b. Materials needed: reading passages, score cards, correction card, question card, and point sheet.
- c. Time allotted for implementation: 4 consecutive weeks with the length of each class being around 60 minutes.
- d. A description of participation: third grade pupils with LD will participate in the implementation of the intervention.

Intervention implication procedure:

- a. After explaining what students will do in the class, all students will be matched. While choosing the pairs a high-performing student matches with low performing student. First high-performing students take the role of "tutor" role and the others take the "tutee" role. Then they switch their roles. The first 10 minutes of the lesson is designated for reading. First, the tutor reads the text after that tutee reads it. While they are reading, "tutor" corrects his/her friend if he/she makes an error and they give 1 point for each correct sentence. The points are written down by the tutor on the score sheet. This activity is called partner reading activity.

In second activity is paragraph shrinking. This time, pairs try to summarize a paragraph which they just read by using 10 or less words. While they are summarizing, they try to identify what/who the paragraph is about and what/who the most important thing is in the paragraph. If the "tutee" misses some information, he is reminded by the "tutor" and if he/she uses more than 10 words, "tutor" asks him/her to shorten the summary. At the end of the week, the teacher sums the points and awards to the winning team. Also, their teacher matches new pairs for the next week of the class study.



The last activity is called prediction relay. Basically, in this activity pairs, make a prediction about what they are going to learn in the next paragraph. Reader of the groups makes this prediction and read the next paragraph. While he/she is reading the passage, the tutor makes correction if it is needed. After that the reader summaries the paragraph and the tutor might not agree with the tutee's prediction and suggest him to make a better prediction. If the tutor agrees with the tutee, tutee earns 1 point. Tutor can also give 1 point for applicable guess and 1 point for summarizing the main idea in 10 sentences or fewer.

- b. For the data analyses, the AB design will be used. The data will be collected each day of the intervention. A graph will be prepared for displaying the improvement of the children with LD.

Conclusion

Special education is a relatively new discipline in the field of education. Out of the 13 different categories used to describe disabilities, Specific Learning Disability (SLD) takes the biggest percentage among the other disability categories. In the United States, Almost 50% of the children with special education needs are categorized as the children with Specific Learning Disability. The students with SLD demonstrate some difficulties such as reading skills or mathematical skills. To increase their reading skills many different types of intervention provided. Peer assisted learning strategy is one of most well known and effective interventions for children with specific learning disabilities to increase their reading comprehension.

Peer assisted learning strategy is one of the new educational strategy which is developed by L. Fuchs and D. Fuchs. The strategy has some similarities with peer tutoring strategy and class wide peer tutoring strategies but biggest differences between PALS and the other strategies is, PALS program is kind of hybrid form of the class wide peer tutoring. Peer assisted learning strategy is very effective and applicable program for many types of students and many different populations.

PALS can be applied to general classes as well as special education classes. Many studies have demonstrated that PALS is very effective and beneficial strategy for the children with SLD, children with English as a second language, and children who are from different cultures. Also, PALS can be applied to students from kindergarten through high school with different subjects. One of the most effective and beneficial usage of PALS is to increase reading abilities. It can be used to improve the children's decoding skills, reading fluency, and reading comprehension. Especially, it is very effective strategy on the children with learning disabilities. Different class activities can be introduced to improve children's reading skills such as partner reading, paragraph shrinking, and prediction relay.

Using peer assisted learning strategy has many positive side effects. Many investigations demonstrated that applying PALS is an effective strategy for increasing social abilities. Most of the students satisfied Peer Assisted Learning Strategy and they stressed that it is fun to learn with PALS. It can be concluded that, PALS not only improves the children's academic abilities, but also their social skills.



References

- Antshel, K. M., & Joseph, G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: a comparison with reading disorder. *Journal Of Learning disabilities, 39* (3), 194-205.
- Bromley, B. (2008). Broadcasting disability: an exploration of the education potential of a video sharing website. *Journal Of Special Education Technology, 23*(4). 1-13.
- Buttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: debates on definitions, causes subtypes, and responses. *International Journal Of Disability, Development And Education, 58* (1), 75-87.
- Calhoon, M. (2005). Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 424-433.
- Calhoon, M., AL Otaiba, S., Cihak, D., King., & Avalos, A. (2007). Effects of peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms. *Learning disability Quarterly, 30*(3), 169-184.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (n.d.). peer-assisted learning strategies: making classrooms, more responsive to diversity. *American Educational Research Journal, 34*(1), 174- 206.
- Fuchs, D.D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., & Martinez, E.A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 205-215.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Problems Remedial And Special Education, 20* (5), 309- 18.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *Elementary school journal, 99*(3), 201-219.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *Elementary school journal, 99*(3), 201-219.
- Greenwood, C.R. (2001). Class wide peer tutoring learning management system. *Remedial & Special Education, 22*(1), 34.
- Hawkins, R.O., Hale, A.D., Sheeley, W., & Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology In The Schools, 48* (1), 59-77.
- IDEA (2004). Regulations: part 300/A/300.8/c. Retrieved from, <http://idea.ed.gov/explore/View/p/root,regs,300,A,300%252E8,c>.
- Kostewicz, D.E., & Kubina, R. (2010). A comparison of two reading fluency methods: repeated reading to a fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement, 47*(1), 43-63.
- Mastropieri, M. A. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything?. *Learning disabilities research & practice (Blackwell Publishing Limited), 16* (1), 18.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S.H., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first- grade readers: responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly, 33* (1), 62-94.
- Saenz, L.M., Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children. 71* (3), 231-247.
- Sofie, C. A., & Riccio, C. A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. *Journal Of Learning Disabilities, 35* (3), 234.
- Sporer, N., & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Pyschology, 34*(4), 289-297.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7*(2), 35-58.



Steele, M. M. (2010). High school with learning disabilities: mathematics instruction, study skills, and high stakes tests. *American Secondary education*. 38 (3), 21-27.

Weac.org (n.d.). Special education inclusion. Retrieved from http://www.weac.org/issues_advacy/Resource_Pages_On_Issues_one/Special_Education/special_education_inclusion.aspx

TIJSEG



TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

AN EXAMINATION OF THE TEACHERS WORKING AT BASIC EDUCATION SCHOOLS ACCORDING TO THEIR PERCEPTIONS OF THEIR EFFICACY

Gözde ÖZENÇ İRA
Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
gozdeozenc@gmail.com

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
eecebioncu@yahoo.com

Özet

Bu araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algıları incelenmiştir. Ayrıca temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlikleri, branş, yaş, kıdem, öğrenim durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kocaeli'nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin devlet okullarında görev yapmakta olan toplamda 2613 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’de yer alan bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 289 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilk kez Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan çevrimiçi toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma, “bağımsız örneklem t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”, “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının, okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yetkinlik algıları, çeşitli değişkenler açısından farklı özellikler göstermiştir.

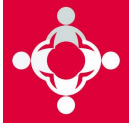
Anahtar Kelimeler: temel eğitim, sınıf yönetimi, öğretmen yetkinliği

Abstract

This research has studied the teacher employed at Basic Education according to the irperceptions of their efficacy. In addition, their efficacy of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their departments and age, their length of service, educational background. Descriptive survey model was used in this study. The universe of there search consists of 2613 pre-school and class-teachers employed at state schools in İzmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 pre-school and class teachers employed at independent state nursery schools, nursery classes, and primary schools during 2016-2017 academic year. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ was applied to evaluate the efficacy of the teachers. This scale was first improved by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and it was adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008). The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, “arithmetic average and standard deviation”, “independent samplest-test”, “one-way analysis of variance (ANOVA)” and “LSD importance test” were used. It was found at the end of the research that their perceptions of class teachers efficacy were high erthanpre-school teachers. In addition, the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy showed different characteristics in terms of various variables.

Keywords: basiceducation, classroommanagement, teacherefficacy

¹ Bu makale Gözde ÖZENÇ İRA'nın ‘Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal-Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ'dür. Ayrıca bu makale bildiri olarak USOS 2017’de, Kıbrıs’ta sunulmuştur.



1. GİRİŞ

Çocukların gelecek için istenilen nitelikte bireyler olarak yetişmeleri eğitimin asli bir görevi, öğretmenlerin de biricik sorumluluğu olarak görülmektedir. Eğitimi gerçekleştiren yerler olarak okullarda verilen eğitim günümüzde, yaşamın kendisini öğrencilere sunarak, onları içinde bulunduğumuz yüzyılın koşullarına uygun bilgi ve beceriler ile donatmakla yükümlüdür.

Genel olarak bahsedilen eğitim süreci içerisinde okul öncesi ve ilkökul dönemini kapsayan temel eğitim, öğrencilerin okul yaşantılarının ilk basamağını oluşturmaktadır. Temel eğitim sürecinde çocukların kendilerini bekleyen akademik sürece hazırlanması ve onlar için bu sürecin arzulan hale getirilmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin sahip olduğu tüm nitelikler ile kendi becerilerine yönelik algıları, uyguladıkları eğitimin kalitesini belirleyici bir rolde olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde rollerini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi; mesleğine, öğrencilerine, kendisine, hatta bir insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yönelik inançları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi yeteneği ile ilgili yargılarının yani yetkinliklerinin belirlenmesi, sınıf yönetim eğilimlerinin ve algılarının da anlaşılması açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenin yeteneğinin ve yetkinliğinin etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi yönüyle önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir (Atıcı, 2001a).

Öğretmen yetkinlik kuramsal dayanağı Rotter'in (1966) Kontrol Odağı kuramı, Reddin'in (1970) 3-D kuramı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramına dayandırılan ve bu üç kuramla ilişkilendirilen önemli bir kavram olarak ele alınabilir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 571).

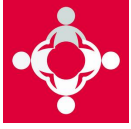
1.1. Rotter'in (1966) Kontrol Odağı kuramı

Rotter (1966), bireylerin yaşadığı olayların sonuçlarını kime ve neye yüklediğine ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramı ile ifade etmektedir. Bu kurama göre, iç kontrol odaklı bireyler yaşadıklarının sorumluluğunu daha çok kendilerinde görürken, dış kontrol odaklı bireyler ise yaşadıklarını kendisi dışındaki etkenlerin etkisiyle oluştuğunu düşünmektedirler. Yani iç kontrol odaklı bireyler olayların oluşumunun ve sonucunun daha çok kendi iradeleri ile şekillendiğini düşünmektedirler. Tam tersi, dış kontrol odaklı bireyler ise, yaşadıklarını daha çok kader, şans, diğer insanlar gibi kendisi ile ilgili olmayan etkenlere yükleyerek açıklamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında bireyler, başarılarını veya başarısızlıklarını da kendilerine ya da kendileri dışında başka faktörlere atfetmektedirler (Rotter, 1966: 1). Kontrol yönelimi bakımından bireyler bu iki ucu ortasında da bulunabilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574).

Kişilerin başarı ya da başarısızlıklarını, diğer bir deyişle, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendilerinin kontrol edebildiği inancı, onları mesleklerinde daha başarılı kişiler haline getirmektedir. Sorumluluğu dışsal etkenlere bağlayanlar ise iç kontrol odaklı bireylere göre daha çok başarısızlık ve psikolojik açıdan olumsuzluk yaşayan kişiler haline gelebilmektedirler (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2013: 2).

Öğretmenlerin kontrol yönelimleri, sınıf yönetim anlayışlarını ve sınıf iklimine dair inançlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin, sınıfında başarılı öğrencilere sahip bir öğretmen, bu sonuç üzerinde kendi başarısının da etkili olduğunu düşünürken, dış kontrol odağına sahip bir öğretmen ise öğrenci başarısızlığını öğrencilere ya da diğer etkenlere yükleyebilecektir (Güvenç, 2012: 67). Bu açıdan öğretmenlerin kontrol yönelimleri ile mesleğine, öğrencilerine ve kendilerine olan inançları da sınıf içerisindeki uygulamalarını ve anlayışlarını şekillendirebilmektedir.

Rotter'in kontrol odağı kuramının, Reddin'in (1971) Liderlik Kuramına (3-D Leadership Model) temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574).



1.2. Reddin'in (1971) Liderlik Kuramı

Reddin bu kuramda liderin kişiliğinin oluşumunu görev davranışı ve ilişki davranışı kavramlarıyla açıklamaktadır. Bu kurama göre belirli kişilikteki liderler belirli durumlarda benzer davranışlar göstereceklerdir. Görev davranışı, liderin grup üyelerinin hangi işleri ne zaman, nerede, nasıl yapacağı gibi işleri koordine etme çabasıdır. İlişki davranışı, grup üyeleri ile olan haberleşmeyi, oluşturulan güven ortamını ve arkadaşlığı ifade etmektedir. Buna göre liderlerin sahip olduğu dört ilişki davranışı vardır. Bunlar; yüksek ilişkiler ve düşük göreve sahip liderler, düşük görev ve düşük ilişkilere sahip liderler, yüksek görev ve düşük ilişkilere sahip liderler, yüksek görev ve düşük ilişkilere sahip liderlerdir. Bu temel davranış türlerine, liderlerin etkili ve etkili olmayan durumlara göre algılanış biçimleri açısından bakmak mümkündür (Eren, 2000: 429-430).

Üçüncü olarak, Reddin'in bu kuramda eklediği yeni bir boyut olan etkililiktir (effectiveness). Liderlerin davranışları durumlara uygun olduğu ölçüde etkilidir. Diğer bir deyişle liderler, amaçlarını gerçekleştirdiği oranda etkili olmaktadır (Eren, 2000: 431; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramının hem kontrol odağı hem de liderlik alanındaki etkililik yaklaşımının birleşimi olduğu söylenebilmektedir. Bandura bu kavramları öğretmen yetkinliğine uyarlamıştır (Bandura, 1977: 204; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

1.3. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yetkinlik

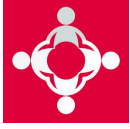
Bandura'ya (1986) göre, insanların davranışlarını değiştirebilmesi ve düzenleyebilmesi için bazı bilişsel değişkenler bulunmaktadır. Bu anlamda insanların davranışları üzerinde etkili olan temel değişkenlerden birisi de öz yetkinlikleridir (self efficacy). Bireyin, üstesinden geleceği güç işleri aşmadaki yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi yargısına ve inancına öz yetkinlik denilmektedir. Buna göre, kendisini yetkin olarak gören bireyin, kendi davranışını istenilen sonuca yönelik başarıyla gerçekleştirme beklentisi olumlu olmaktadır (Senemoğlu, 2010: 230; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575; Atıcı, 2001b; 483).

Kişinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak edindiği doğrudan bilgiler (başarılı performanslar), dolaylı yaşantılar, sözel ikna (motive edici, teşvik edici sözler), psikolojik durum (bir görevi başarma ya da başaramama beklentisi) bireyin yetkinlik beklentileri ve algılarını etkileyen kaynaklardır (Bandura, 1997: 195).

Bandura'ya göre (1977), birey yetenekli olduğu bir konuda düşük öz yetkinliğe sahip olabilmektedir. Yani, bir konuda beceri sahibi olduğunu düşünen kişiler –gerçek yeterliği daha düşük olsa bile-pozitif yönde öz yetkinlik geliştirebilirler, yani algılanan yetkinlikleri, yetkinlik beklentileri yüksek olabilmektedir. Tam tersi şekilde, yetenekli bir birey ise olumsuz yönde öz yetkinlik duygusuna sahip olabilmektedir (Senemoğlu, 2010: 230; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Algılanan öz yetkinliği yüksek olan bireyler, bir işin üstesinden gelebilmek için daha çok gayret sarf ederler, çevreyi kendileri kontrol edebilirler ve yeni tecrübeler edinmekten korkmazlar (Bandura, 1980, Akt; Senemoğlu, 2010: 230-231; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirmesi, belirli bir sonucun gerçekleşmesine neden olmaktadır. Kişinin davranışının hangi sonuçlara neden olabileceği hakkındaki tahminleri sonuç alma beklentisi ile ilgilidir (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013: 225). Bu anlamda sonuç alma etkililiği ise, bireyin çevresini kontrol altına alarak amacına ulaşabilme yeterliğini ifade etmektedir. Yetkinlik beklentisi ise üstesinden gelinecek olaylara karşı kişilerin ne düzeyde çaba harcayabildiğine, ne kadar süre azim gösterebildiğine yönelik becerileri üzerinde algılarını ifade etmektedir (Bandura, 1977: 193-194; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).



Kişinin kendi yeteneğine olan inancı, davranışını gerçekleştirme üzerinde etkili olduğu için sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir.

1.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği

Öğretmen yetkinliği öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerinde beklentileri ve yeteneklerine yönelik inançlarını içeren daha özel bir kavramdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a göre (2001), öğretmen yetkinliği önemli etkileri olan basit bir fikirdir. Öğretmenin yetkinlik inancı, zor öğrenen veya yeterince motive olmamış öğrenciler arasında bile, tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasıyla hedeflenen sonuçlara erişebilme yeteneğine dair bir karardır. Bu yargı güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783; Martin vd., 2012: 547).

Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratabilme görevi öğretmenin yeteneğine ve yetkinliğine bağlıdır. Sınıf iklimi kısmen öğretmenlerin öğretimsel yetkinliğine olan inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993: 140).

Bu alanda yapılan araştırmalar, yetkinliğin öğretmenlerde sınıf yönetim uygulamalarına ilişkin algılarını da etkileyen bir unsur olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Ross (1998) öz yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu öğretmenlerin öğrencilerle yeni öğretim yaklaşımlarını ve stratejilerini deneme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci katılımları ile ilgili yetkinlik algılarının, öğretmenlerin öğretime yaklaşım biçimini şekillendirdiği, kişisel başarı düzeylerini de etkilediği görülmektedir (Akt; Martin vd., 2012: 547).

Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm öğelerini karşılayan yetkinlikleri öğretmenin eğiticilik ve öğreticilik süreci içinde birçok duruma etki edebilmektedir. Öğretmenlerin başarılarla ve başarısızlıklara karşı gösterdikleri tepkileri, öğrencileri motive etme yaklaşımlarını, istenmeyen durumlara karşı verdikleri tepkileri ve bu durumlarla baş edebilme düzeyini, öğrenciler üzerindeki kontrol düzeyini, öğretimsel yönetim şekillerini etkileyebilmektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2007: 12; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783-784; Atıcı, 2001a: 204; Atıcı, 2001b: 483; Çelikkaleli ve Avcı, 2015: 75; Savran ve Çakıroğlu, 2003: 15).

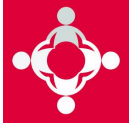
Nitekim yapılan araştırmalar da öğretmenin yetkinlik durumu ve sınıf yönetimi tarzlarındaki etkileşim arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Martin ve Sass, 2010; Savran ve Çakıroğlu, 2003). Atıcı'nın (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları, sınıf yönetiminde düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin azarlama, eleştirme, bağırma, ceza verme gibi yöntemleri daha çok benimsediklerini ve derslerde daha az akademik görevlere odaklandıklarını göstermektedir. Benimsedikleri bu yöntemlerin ise öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılımlarının azalması, istenmeyen davranışların artması, öğretmenin başarısızlık duygusunun artması ile sonuçlandığı görülmektedir (Atıcı, 2001b: 492). Öğretmenler sınıfını iyi yönetebildiğini hissettiğinde daha çok yetkinlik hissetmekte ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde daha destekleyici olmaktadır (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013: 230).

Bu doğrultuda araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yetkinlik algılarının incelenmesi, öğretmenlerin sınıflarında benimsedikleri davranışsal eğilimlerinin de anlaşılması önüyle önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kocaeli merkez ilçesindeki ve Gölcük, Derince ilçelerindeki devlet okullarının ilkokullarında, anaokullarında ve bağımsız



anaokullarında görev yapmakta olan temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” alt boyutları açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, yaşı, kıdemi, öğrenim durumu değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında;

- branşlarına göre,
- yaşlarına göre,
- öğrenim durumlarına göre,
- kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerini belirlenmesi amacıyla “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, temel eğitim öğretmenlerinin branşı, yaşı, kıdemi ve öğrenim durumlarıdır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve lkokullarında görev yapmakta olan 819 okul öncesi öğretmeni ve 1794 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 2613 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, evrenden random seçilen 289 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme (simplerandomsampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede evrendeki her birim seçilirken eşit ve bağımsız olma olasılığının bulunması nedeniyle yansızlık kuralı geçerli olmaktadır (Balcı, 2001, s.95). Kocaeli’de, evreni temsil etmesi amacı ile İzmit merkez ilçesi, Gölcük ve Gebze ilçeleri seçilmiştir. İlçeler belirlenirken okulların sosyoekonomik durumları bakımından çeşitlilik göstermesi, nüfus yoğunluğunun diğer ilçelerden nispeten yoğun olması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuş, örneklemin daha belirgin hale getirilmesinin istenmesi sebebiyle bahsedilen ilçeler tercih edilmiştir. Basit yansız örnekleme evrenin özellikleri ya da dağılımları konusunda ön bilgi gerektirmediğinden evrenin bütününe listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilmektedir (Balcı, 2001, s.95).

2.4. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerini ölçmek üzere Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği’ni ilk olarak Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy (2001) geliştirmiştir. Bu araştırmada ise veri toplama aracı olarak Baloğlu ve Karadağ’ın (2008) Türk kültürüne uyarladıkları “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “yönlendirme” boyutunda 6 madde, “davranış yönetimi” boyutunda 5 madde, “motivasyon” boyutunda 6 madde, “öğretim becerisi” boyutunda 5 madde, “ölçme ve değerlendirme” boyutunda 2 madde bulunmaktadır.



Beşli likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelerine katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler ‘1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=bazen, 4=oldukça, 5=tamamen’ olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenirlik çalışmasında ölçek; çeviri, dil ve anlam geçerliği, dil eş değeriği, içerik geçerliği, madde toplam ve madde kalan korelasyonları, yapı geçerliği, iç tutarlık ile güvenirlik yöntemleri açısından incelenmiştir.

Baloğlu ve Karadağ tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçek beş alt ölçekte toplanmıştır. Faktör yük değerleri 436 ile 772 arasında değer göstermektedir. Toplam varyans ölçeğin %53’ünü açıklamaktadır. Cronbach Alpha alt ölçeklerde.66 ile.79 arasında değer göstermektedir. Ölçeğin genelindecronbachalpha.80 olarak görülmektedir. Test-tekrar-test korelasyon katsayıları bakımından ölçeğin, 471 ile 710 arasında değer gösterdiği bulunmuştur (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

2.5. Verilerin Toplanması

Veriler katılımcılardan çevrimiçi gönderilen ölçeğin cevaplanması yoluyla toplanmıştır. Kısa sürede, daha çok katılımcıya ulaşmak istenmesi sebebiyle veriler katılımcılardan elektronik ortamda eposta yoluyla elde edilmiştir. Meyerson&Tryon’a (2003) göre, çevrimiçi veri toplama yöntemi geçerli, güvenilir ve makuldür (Akt, Martin ve Sass, 2010, s.1133). Katılımcılar yetkinlik kararlarına dayanan ifadeleri ya da maddeleri katılma durumlarına uygun şekilde yanıtlamışlardır. Araştırmada ölçeği tam olarak dolduran 289 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekteki maddeler,katılımcıların özel kişisel veya tanımlayıcı bilgilerini toplamadığından, bu araştırma katılımcılara herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. İki ortalama arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesi amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. Üç ve daha fazla sayıda grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde “tek yönlü varyansanalizi (ANOVA)” ile çoklu grupların algılarının kaynağını saptamak amacıyla “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

Tablo 1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Alt Faktörler Analizi

Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Alt Ölçekleri	\bar{X}	Ss
Yönlendirme	4,29	3,42
Davranış Yönetimi	4,22	2,93
Motivasyon	4,37	3,42
Öğretim Becerisi	4,28	2,81
Ölçme ve Değerlendirme	4,33	1,24

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlarına göre “Yönlendirme” ($\bar{X}=4,29$), “Davranış Yönetimi” ($\bar{X}=4,22$), “Motivasyon” ($\bar{X}=4,37$), “Öğretim Becerisi” ($\bar{X}=4,28$) ve “Ölçme ve Değerlendirme” ($\bar{X}=4,33$) boyutlarına ilişkin verdikleri cevaplar “Tamamen” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlar açısından karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yetkinlikleri “Motivasyon” ($\bar{X}=4,37$) alt boyutunda en yüksek değerdedir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda ($\bar{X}=4,22$) ise en düşük değerdedir.



3.2. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Branş	n	\bar{X}	SS	SD	t	p
Yönlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	26,3	3,01	247	4,23	,000*
	Okul Öncesi	75	24,4	3,92			
Davranış Yönetimi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,6	2,59	247	4,54	,000*
	Okul Öncesi	75	19,9	328			
Motivasyon	Sınıf Öğretmenliği	174	26,8	2,84	247	4,36	,000*
	Okul Öncesi	75	24,8	4,18			
Öğretim Becerisi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,9	2,56	247	5,05	,000*
	Okul Öncesi	75	20,1	2,96			
Ölçme Değerlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	8,9	1,12	247	4,70	,000*
	Okul Öncesi	75	8,1	1,32			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme” [$t_{(247)}=4,23; p < .05$], “Davranış Yönetimi” [$t_{(247)}=4,54; p < .05$], “Motivasyon” [$t_{(247)}=4,36; p < .05$], “Öğretim Becerisi” [$t_{(247)}=5,05; p < .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$t_{(247)}=5,70; p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Yönlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=4,38$) ,okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=4,76$) göre daha yüksektir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=3,60$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=3,31$) göre daha yüksektir. “Motivasyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=4,46$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=4,13$) göre daha yüksektir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=3,65$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=3,35$) göre daha yüksektir. “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ile ($\bar{X}=1,48$) okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyinin ($\bar{X}=1,35$) her ikisinin de çok düşük olduğu söylenebilir.

Buna göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

**Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi**

Alt Ölçekler	Yaşlar	Sonuçları							
		\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	20-25	4,27	3,52	GA	3	41,69	13,89	1,18	0,31
	26-30	4,40	2,87	Gİ	245	2864,79	11,69		
	31-35	4,22	3,73	GN	248	2906,49			
	35 ve üstü	4,28	3,44						
Davranış Yönetimi	20-25	4,19	3,16	GA	3	13,13	4,37	0,50	0,67
	26-30	4,30	2,73	Gİ	245	2117,66	8,64		
	31-35	4,17	3,13	GN	248	2130,79			
	35 ve üstü	4,23	2,84						
Motivasyon	20-25	4,41	3,14	GA	3	42,73	14,24	1,21	0,30
	26-30	4,47	2,91	Gİ	245	2866,69	11,70		
	31-35	4,28	3,66	GN	248	2909,43			
	35 ve üstü	4,38	3,56						
Öğretim Becerisi	20-25	4,30	3,20	GA	3	29,274	9,758	1,23	0,29
	26-30	4,35	2,48	Gİ	245	1939,288	7,915		
	31-35	4,17	2,91	GN	248	1968,562			
	35 ve üstü	4,31	2,81						
Ölçme ve Değerlendirme	20-25	4,31	1,46	GA	3	11,410	3,803	2,51	,059
	26-30	4,43	1,08	Gİ	245	371,241	1,515		
	31-35	4,17	1,33	GN	248	382,651			
	35 ve üstü	4,40	1,16						

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde; “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=1,18$; $p>.05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=0,50$; $p>.05$], “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=1,21$; $p>.05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=1,23$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.4. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenim Durumları	Çözümlemesi Sonuçları							
		\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	Ön Lisans	4,42	1,96	GA	3	97,68	32,56	2,84	0,03*
	Lisans	4,26	3,30	Gİ	245	2808,80	11,46		
	Yüksek Lisans	4,52	3,32	GN	248	2906,49			
	Doktora	3,90	7,76						
Davranış Yönetimi	Ön Lisans	4,36	2,27	GA	3	76,90	25,63	3,05	0,02*
	Lisans	4,19	2,82	Gİ	245	2053,88	8,38		
	Yüksek Lisans	4,48	2,95	GN	248	2130,79			
	Doktora	3,88	5,94						
Motivasyon	Ön Lisans	4,65	1,51	GA	3	70,05	23,35	2,01	0,11
	Lisans	4,34	3,28	Gİ	245	2839,37	11,58		
	Yüksek Lisans	4,54	3,81	GN	248	2909,43			
	Doktora	4,33	7,28						
Öğretim Becerisi	Ön Lisans	4,47	1,96	GA	3	90,55	30,18	3,93	0,00*
	Lisans	4,22	2,76	Gİ	245	1878,01	7,66		
	Yüksek Lisans	4,58	2,53	GN	248	1968,56			
	Doktora	4,28	5,31						



Ölçme- Değerlendirme	Ön Lisans	4,50	0,77	GA	3	11,40	3,80	2,51	,059
	Lisans	4,29	1,20	Gİ	245	371,24	1,51		
	Yüksek Lisans	4,60	1,27	GN	248	382,65			
	Doktora	4,20	2,50						

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=2,84$; $p < .05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=3,05$; $p < .05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=3,93$; $p < .05$] alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=2,01$; $p > .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p > .05$] alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu (Farklı)	Ortalama Fark
Yönlendirme	Lisans	Yüksek Lisans	-1,55
	Yüksek Lisans	Doktora	3,73
Davranış Yönetimi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,47
	Doktora	Yüksek Lisans	-3,03
Öğretim Becerisi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,75

Tablo 5’e göre, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,52$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,26$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{X}=4,52$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,48$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,19$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{X}=4,48$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,88$) daha yüksek olduğu söylenebilir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,58$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,22$) yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

3.5. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kıdemler	\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	5 yıl ve altı	4,33	3,80	GA	5	8,30	1,662	0,13	0,98
	6-10 yıl	4,25	2,90	Gİ	243	2898,18	11,927		
	11-15 yıl	4,27	3,41	GN	248	2906,49			



	16-20 yıl	4,30	3,12						
	21-25 yıl	4,32	4,42						
	26 yıl ve üstü	4,33	2,16						
Davranış Yönetimi	5 yıl ve altı	4,21	3,34	GA	5	14,05	2,810	0,32	0,89
	6-10 yıl	4,20	2,20	Gİ	243	2116,74	8,711		
	11-15 yıl	4,19	3,06	GN	248	2130,79			
	16-20 yıl	4,25	2,71						
	21-25 yıl	4,34	3,74						
	26 yıl ve üstü	4,10	1,29						
Motivasyon	5 yıl ve altı	4,41	3,89	GA	5	18,38	3,676	0,30	0,90
	6-10 yıl	4,31	2,81	Gİ	243	2891,04	11,897		
	11-15 yıl	4,34	3,40	GN	248	2909,43			
	16-20 yıl	4,42	3,35						
	21-25 yıl	4,41	4,05						
	26 yıl ve üstü	4,45	2,21						
Öğretim Becerisi	5 yıl ve altı	4,34	3,09	GA	5	31,08	6,217	0,78	0,56
	6-10 yıl	4,17	2,25	Gİ	243	1937,48	7,973		
	11-15 yıl	4,26	2,99	GN	248	1968,56			
	16-20 yıl	4,31	2,57						
	21-25 yıl	4,35	3,49						
	26 yıl ve üstü	4,45	1,70						
Ölçme ve Değerlendirme	5 yıl ve altı	4,38	1,27	GA	5	8,32	1,665	1,08	0,37
	6-10 yıl	4,30	1,15	Gİ	243	374,32	1,540		
	11-15 yıl	4,19	1,21	GN	248	382,651			
	16-20 yıl	4,46	1,17						
	21-25 yıl	4,33	1,51						
	26 yıl ve üstü	4,50	0,81						

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme” [$F_{(3,245)}=0,13$; $p > .05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3,245)}=0,32$; $p > .05$], “Motivasyon” [$F_{(3,245)}=0,30$; $p > .05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3,245)}=0,78$; $p > .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3,245)}=1,08$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

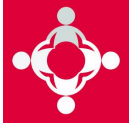
4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yetkinlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

1.a. Öğretmenlerin ölçek boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının kendilerini daha yüksek düzeyde yetkin olarak gördüğü şeklinde yorumlandığında; temel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en yüksek yetkinliğe sahip olarak gördüğü alan “Motivasyon”dur. Motivasyon; öğrencilerin derse katılımını sağlama, başaracaklarına olan inançlarını arttırma, öğrenmeye değer vermelerini sağlama, yaratıcılıklarını güçlendirebilme, ders akışından hoşnut olmaları üzerinde öğretmenlerin olumlu bir rol oynaması gibi yönleriyle önem gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini en düşük seviyede yetkin olarak gördüğü alan ise “Davranış Yönetimi”dir. Davranış yönetimi, sınıf içi kurallar ve rutinleri oluşturma, istenmeyen durumlarla öğretmenin baş edebilme gücü, öğrencilerin davranışlarına verdiği dönütleri kapsamaktadır. Buna göre, temel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en az yetkin olarak gördüğü alanın öğrenci davranışlarının yönetilmesi olduğu söylenebilir.

Bu anlamda öğretmenlerin davranışsal yönetimlerine yönelik davranışları üzerinde, sınıflarında deneme-yanılma yoluyla tecrübe oluşturmalarının, bu alanda yapılmış çalışmalardan daha az



yararlanmaları ile yeterli sınıf yönetimi bilgisine sahip olmamalarının etki edebileceği söylenebilir. Nitekim Berliner (1992), öğretmenlerin deneyimlerinin değerli olduğunu, fakat deneyimin tek başına daha etkili öğretmen olmayı garanti etmediğini ifade etmektedir (Akt, Jones, 2015).

1.b.“Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu üzerinde, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs arasına sahip olmadan çalışmaları, okul öncesi öğrencilerinin yaşlarının daha küçük olması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin öz bakımları ile sürekli ilgilenmeleri gibi nedenler mesleklerinde daha çok stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle yetkinlik algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olabilir. Nitekim Yılmaz-Toplu'nun (2012) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, azalan kişisel başarı duygusuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha çok tükenmişlik yaşamalarının bu çıkarımı desteklediği söylenebilir.

Demir (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetim stratejilerinin çocuk ve öğretmen üzerindeki etkilerini araştırdığı yüksek lisans araştırmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri birbiriyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonucu, sınıf yönetiminin etkili şekilde sürdürülmesinin, öğretmenin öz-yeterlik algısı, çocuk ile kurulan ilişkinin niteliği ve öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmesi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Eker'in (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlamada kendilerini orta seviyede yeterli olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetiminde öz-yeterlikleri bakımından yeterli düzeyde olmaları bakımından bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Korkut'un (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında ise, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İpek (2015) yüksek lisans tez araştırmasında temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlikleri inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi, aile katılımı, planlama, öğrenme-öğretme süreci, iletişim becerileri alt boyutlarında “çok katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

1.c.Öğretmenlerin “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Aksu'nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını incelediği araştırmada ise, yaşı 39-46 arasında olan öğretmenlerin, yaşı 38 den küçük öğretmenlere göre yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

1.d.Araştırmanın diğer bulguları sonucunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik algılarının, öğrencilerin yönlendirilmesi, davranışlarının yönetilmesi ve öğretim becerisi anlamında



lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin daha yüksek derecede eğitim almalarının kendilerini geliştirmede ve bakış açılarını da geliştirici yönde etki ettiği düşünülebilir.

“Motivasyon” boyutlarında yetkinliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi sonucu üzerinde, örneklemedeki tüm öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördükleri ifade edilebilir.

Ertan’ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini mezuniyet durumlarına göre incelediği araştırmasında; öz yeterlik inancı bakımından en yüksek düzeye sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenler olduğu bulunmuştur. En düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise örgün lisans mezunları olduğu saptanmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş doyumunu incelediği araştırmasının sonucunda ise, öz-yeterlik algı düzeylerinde mezun oldukları okullar anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

1.e. Öğretmenlerin yetkinliklerinin mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Korkut’un (2009) tez araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu yönde bulgularının, bu araştırma ile benzer olduğu söylenebilir.

Fives ve Buehl’in (2010) araştırmasında ise, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek yetkinliğe sahip olduğu ve sınıf yönetim uygulamaları konusunda ise kendilerine daha çok güven duydukları saptanmıştır.

Aksu’nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını sınıf yönetim becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın sonucunda, kıdemi bakımından 14-22 yılında olan öğretmenlerin, kıdemi 13 yıl-altında olan öğretmenlere kıyasla yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Gençtürk ve Memiş (2010) de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kıdemleri arttıkça olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Öğretmenler, genel yeterlik düzeylerinde ve öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

4.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini en az yetkin hissettiği konunun davranış yönetimi olduğu bulunmuştur. Bu anlamda okul idarecilerinin öğretmenlere uzmanlar aracılığıyla seminerler düzenlemesi önerilmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yetkinliklerini geliştirecek seminerlerin de düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğretim ortamlarını daha çok iyileştirecek standartlara sahip düzenlemelere yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının davranış yönetimleri ile yetkinliklerini etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almasının daha çok önü açılmalıdır. Öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almaları özendirilmelidir.



Temel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarını belirleyen ve yordayandaha fazla nitel ve nicel desenli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, F.; Demir, S. ve Yılmaz, T. (2015), "The comparison of academic locus of control and the perceptions of self efficacy teacher candidate", *International Journal of Innovative Research in Education*, 2(1): 1-9.
- Aksu, F. (2009), *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algularının Sınıf Yönetimi Becerilerine Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Atıcı, M. (2001a), "Öğretmen yetkinliği", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26: 195-209.
- Atıcı, M. (2001b), "Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7: 483-499.
- Atıcı, M. ve Cabaroğlu, N. (2013), Davranış yönetiminde yetkinlik algısı ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2): 223-228.
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008), "Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56: 571-606.
- Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1993), "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.
- Bozkurt, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Çelikkaleli, Ö. ve Avcı, R. (2015), "Öğretmenlerin empatik eğilimi ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğinin rolü". *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 61-87.
- Demir, T. (2015), *Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algularının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Okul öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Eker, C. (2014), "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 162-178.
- Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ertan, C. (2016), "Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5(14): 223-249.
- Fives, H., ve Buehl, M. M. (2009), "Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale", *Journal Of Experimental Education*, 78(1): 118-134. doi:10.1080/00220970903224461
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=45198861&lang=tr&site=ehost-live\(17.05.2017\)](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=45198861&lang=tr&site=ehost-live(17.05.2017))
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010), "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi", *İlköğretim Online*, 9(3): 1037-1054.
- Güvenç, E. (2012), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 64-80.



İpek, S. (2015), *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları Ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği)*. Avrasya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Jones, A. G. (2015), *The relationship between elementary teachers' years of experience and their self-perceived pedagogical competence in Alabama elementary schools* (Order No. 3718908). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1713693569). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1713693569?accountid=16382>

Korkut, K. (2009), *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Küçükkaragöz, H.; Akay, Y. ve Canbulat, T. (2013), "Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *Akademik Bakış Dergisi*, 35: 1-12.

Martin, N. K.; Yin, Z. ve Mayall, H. (2007), "The attitudes & beliefs on classroom control inventory- revised and revisited: A continuation of construct validation", *Journal of Classroom Interaction*, 42(2): 11-20.

Martin, N. K. ve Sass D. A. (2010), "Construct validation of the behavior and instructional management scale", *Teaching and Teacher Education*, 26: 1124-1135.

Martin, N. K.; Sass, D. A. ve Schmitt T.A. (2012), "Teacher efficacy in student engagement in instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variable to predict teachers' intent to leave", *Teaching and Teacher Education*, 28: 546-559.

Rotter, J. B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80: 1-28.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O., & Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003), "Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4): 15-20.

Senemoğlu, N. (2010), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara.

Serin, N. B., Serin, O., & Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English course and their attitude and thoughts toward the course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1936-1939.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher efficacy: capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.

Yılmaz Toplu, N. (2012), *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.

Extended Abstract

Covering pre-school education and elementary school education, basic education is the main step of the school life for the children. Therefore, at the basic education, it is important that make the academic education process desirable for the children. In this way, all the qualities of the teachers and their perceptions of their abilities can play a decisive role in the quality of the education which they apply. Teacher's beliefs to their profession, to their students, to their abilities and even how a children should be educated can be related with the teachers fulfill their roles in the class well. For this reason, to study on the teacher's perceptions of their efficacy is crucial in terms of understanding the class management tendencies and perceptions of the teachers. The ability of the teachers efficacy is thought to be an important variable in order to figure out of the effective class management practices. Because of this, this research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy. In addition, their efficacy of the basic education teachers were examined according to independent variable such as their departments and age, their length of service, educational background. Descriptive survey model was used in this



study. The dependent variable of there search is the efficacy of the basic education teachers. The independent variables of the study are their departments and age, their lenth of the service and educational background. The universe of the research consists of 2613 pre-school and class-teachers employed at state schools in Izmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 pre-school and classteacher semployed at independent state nurseryschools, nurseryclasses, and primaryschools during 2016-2017 academic year. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. When determining the samples, the factors such as the diversity of the schools in terms of their socio-economic status and the fact that the density of the population is relatively intense from other provinces has been take into account. ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ was applied to evaluate the efficacy of the teachers. This scale was first improved by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and it was adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008).‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ is made up of sub dimensions of ‘Behavioural Management’, ‘Motivation’, ‘Guidance’, ‘Teaching Skills’, and ‘Assessment and Evaluation’. The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, ‘arithmetic average and standard deviation’, ‘independent samples t-test’, ‘one-way analysis of variance (ANOVA)’ and ‘LSD importance test’ wereused. It was found at the end of the research that their perceptions of classteachers efficacy were higher than pre-school teachers. In addition, the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy showed different characteristics in terms of various variables. The efficacy of the masters graduate teachers are higher than those of undergraduate teachers in terms of "guidance", "behavioural management" and "teachingskills". Teachers “motivation,” and “assessment and evaluation”sub-dimensions did not show a significant differences in efficacy according to “their educational background”. Moreover, the efficacy of teachers didn’t show a significant difference in all the subdimensions accordingto "theirlenth of the service" and "theirage". As a result of this research, it was found that the teachers feel that the least efficacy in behavior management. In this sense, it is recommended that school administrators should organize seminars to teachers through specialists. It is importantto organize seminars especially to improve the efficacy of pre-schoolteachers. More qualitative and quantitative studies can be conducted in order to determine and predict the efficacy perceptions of the basic education teachers.

Gözde ÖZENÇ İRA, completed herbachelordegree intheprimaryschoolteachingfrom İstanbul Aydın University in 2014. In 2017, shegainedmastersdegreefromprimaryschooleducationprogram in socialsciencesinstitute of Kocaeli University (Gözde ÖZENÇ İRA, lisans derecesini 2014 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanında tamamladı. 2017 yılında, Kocaeli Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü ilköğretim ana bilim dalında yüksek lisans derecesini tamamladı).

Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, received herbachelordegree in 1997 at Hacettepe Universityandshecompleted her master’sdegree at Hacettepe University in 2000. Shereceived her PhDdegree in 2004 at Hacettepe University. She is an academicmember at thepre-schooleducationdepartment of education of Kocaeli University (Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, Hacettepe Üniversitesinde 1997 yılında lisans derecesi almıştır ve yüksek lisans derecesini Hacettepe Üniversitesinde 2000 yılında tamamladı.Doktora derecesini 2004 yılında Hacettepe Üniversitesinde almıştır. Kocaeli Üniversitesi, okul öncesi öğretmenliği bölümü, eğitim fakültesinde öğretim üyesidir).



SELF-ESTEEM RELATED PERSPECTIVES OF EFL LEARNERS REGARDING GENDER, AGE AND LANGUAGE LEVEL

Selda HANNAS
European University of Lefke
Institute of Graduate Studies & Research, Lefke/TRNC
horozseldaselda@outlook.com

Assist. Prof. Dr. Sibel ERSEL KAYMAKAMOĞLU
European University of Lefke, Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education, Lefke/TRNC
skaymakamoglu@eul.edu.tr

Abstract

In this study, an attempt has been made to investigate the perceptions of the EFL learners studying at the English Preparatory School of a university about self-esteem in relation to gender, language level and age. In order to explore the perceptions of the participants, Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) was employed. The participant learners were 40 EFL students. Of 40 participants 12 were female while 28 were male. The English language levels of the learners who took part in this study were pre-intermediate and intermediate levels. The ages of the participant EFL learners ranged between 18 and 30. A t-test was utilized to find out whether there were any significant differences in the perceptions of the male and female participants about self-esteem. Another t-test was carried out to explore if the perceptions of pre-intermediate and intermediate level learners differed regarding self-esteem. An ANOVA test was also administered to test whether there were any significant differences in the perceptions of the participants in different age categories in relation to their reported self-esteem scores. The findings of the study revealed that there were no significant differences in the reported perceptions of the participants about self-esteem in relation to gender, language level and age.

Key words: Self-esteem, EFL, Language level, gender, age.

Introduction

It has been declared that high self-esteem can lead to high academic achievement. Aryana(2010) examined that the person who has positive feelings tend to have more academic performance, while the one who has negative beliefs led to show less achievement. Another important research was done by Ferkany(2008). He has argued that self-esteem is important for motivating children in order to be successful in school, especially in certain domains of instruction such as psychological education. If so, facilitating children's self-esteem in schools may after all be a very important educational aim. Similarly, Tremblay et.al. (2000) declared that "In most elementary settings, development of self-esteem is a primary goal because it is considered to be an underlying factor determining student motivation, persistence, and academic success" (p.313).

Self-Esteem

Self-esteem is generally defined as evaluative beliefs about one's self. A lot of views on an individual has about oneself were accepted from how others behaved him and then, with the development of language capacity. These two main sources are believed to shape one's self. Others' beliefs and images about him/her go into people's self-concept which has one common feature: none was with them at birth. Everyone is born with concrete physical characteristics and undiscovered capacities. None is born knowing he is a girl or a boy, nor does anyone come into world already thinking he is smart or stupid, unlovable and lovable. Nonverbal communication has the biggest crucial role in early childhood; relying on how much affection, touching, food, and warmth are received. Person as an infant obtain general influence on whether they are loved and worthy. Following this, with the development of language capacity, they start to translate these general impressions into particular words within their minds and what others told them about themselves begin to have as much impact on their developing self-concepts (Sanford & Donovan, 1984).



Self-Esteem and Language Learning

Language learning is so much more ego-involving than other fields of study. Therefore how teachers can assist their learners' emotional journey to become successful should be considered. To realize the role of self-esteem in language learning, Brown (1987) stated that "there has been an increasing awareness of necessity in second language learning and teaching to examine human personality in order to find solutions to perplexing problems" (p.99). To handle those problems, personality factors which will add to the success in language learning appeared. Also, he declared that "self-esteem is probably the most pervasive aspect of human behavior. It could easily be claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem"(p.101).

The humanistic movement of self-esteem has been found to be related to values concerning achievement, maturity, self-direction, and competence. According to, some researchers (Brown & Alexander, 1991; Coopersmith, 1967; Feather, 1991; Reasoner, 1982) students with positive self-esteem demonstrate a higher academic success rate. Language learning can be thought as a journey. All learners may show different perception in their learning route. Hortwitz (2008) stated that it is very important to be aware of the students' self-esteem when they are learning a language in order to see their perceptions in learning differences. There have been many researchers who have investigated definitions of self-esteem. They put emphasis on six major components of self-esteem: competence and worthiness, cognition and affect, stability and openness (James, 1980; White, 1959; Coopersmith, 1959; 1967; Rosenberg, 1965; 1979; Brandon, 1969; 1994; Mruck, 1999).

The concept of self-esteem has attracted the attention of many researchers and different definitions have been put forward by them. Some of these definitions are similar to each other whereas some others are different and contrasting. Self-esteem is regarded as an important tool for personal happiness and effective functioning. Generally, people want and need high self-esteem to overcome their problems effectively, to feel themselves better and to get their personal aims easily. People also need self-esteem because psychological wellbeing is more important than everything. What we do, say and think directly are shaped by the level of self-esteem, and how the others see us and treat us. Sanford & Donovan (1984) remind us that self-esteem affects the choices people make about life to take action to change things that need to be changed and ability to receive love and give love. Rogers (1951) termed his view of self as how others see us and it shapes the person's self-esteem. Rogers identified self-esteem as a function of others' view of us or the way we think the others view us.

Osborne (1996) describe self-esteem as "one person's stable comparison of affirmative or minus feelings and comments about success and failures of the self in daily lives" (p.65). Also, Owens (1991) stated that self-esteem is how the individual sees himself/herself, and it is crucial for happiness. In line with Owens, Crocker and Wolfe (2001) claimed that when the individual has a good self-esteem he/she is highly contingent on doing well in school and being physically attractive.

According to Brown (1987), 'self-esteem could easily be claimed that no successful cognitive or effective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself and belief in your own capabilities"(p. 101). In addition, Myers (2008) pointed out that self-esteem affects our cognitive performance: Facing failure, high self-esteem people keep on their self-worth by feeling other people as failing, too, and by exaggerating their superiority over others.

It is also believed that self-esteem has a very big role on shaping the personality variable in determining human behavior. In order to understand a man psychologically, one must understand the nature and the degree of self-esteem, and the standards that one judges oneself.

In 1979, Rosenberg postulated a study of the adolescent self-esteem and he concluded that self-esteem could be divided in three: the extant self, the desired self, and presenting self. Coopersmith (1967)



focused that people with feelings of insufficiency and unworthiness see themselves as worthless and inability to generate inner resources to develop their situation. When a person does not fulfill personal aspirations it causes a person to feel inferior. He proposed four factors that contribute to improve self-esteem. These are: the values that the child perceives to have towards the self, the child's experience with success and his individual definitions of success or failure as well as the child's style of dealing with negative feedback or criticism.

In the light of the associations between self-esteem and academic achievement, and self-esteem and thoughts and actions, the raising of self-esteem in the classroom is very important. Teachers can prepare a positive learning environment and plant a positive self-esteem in their classes. When a teacher gives positive feedback and leads student involvement in learning and discovery, it is generally agreed that students can learn best.

It is worthwhile to mention that the importance of promoting self-esteem in language learners can be related with learners' academic achievement. If so, there is a need for language teachers to explore ways of promoting their learners' self-esteem so that they can help their learners to become better achievers of English language. Therefore, this study is conducted to examine the perceptions' of the participants regarding self-esteem in relation to gender, language level and, age.

This study is significant for different reasons. Firstly, the studies exploring the perceptions' of the participants regarding self-esteem in relation to gender, language level and, age are scarce in Turkish Republic of Northern Cyprus learning and teaching contexts. Secondly, the findings of this study might contribute to the psychological dimension of language learning and teaching. It might also shed light to the importance of designing language learning tasks that can foster the development of self-esteem and thus contribute to learner achievement.

Therefore, this study also aimed to investigate whether the perceptions of the participants about self-esteem differed in relation to gender, age, and language level of the learners.

The research questions this study addresses are the following:

- 1 Are there any gender-related differences in the perceptions of the participants regarding self-esteem?
- 2 Are there any age-related differences regarding their perceptions about self-esteem?
- 3 Are there any language level related differences in the perceptions of the participants about self-esteem?

METHOD

Research Design

The present study aimed to investigate the perceptions of the EFL learners studying at the Preparatory School of a university regarding self-esteem in relation to gender, language level and age. For this investigation quantitative means were employed. Anderson (2006) stated that quantitative research is measurable, objective, and reasoning is logistic and deductive. Quantitative methods derive from experimental and statistical methods in natural science and the main focus is on 'how much is happening to how many people'.

The Participants of the Study

The participants of the study were 40 EFL learners studying at English Preparatory School of a university. Thirteen of the participants were female and twenty-seven of them were male. Seven of the participants were pre-intermediate level learners while thirty-three of them were intermediate level. The participants of the study were chosen purposively. There were six intermediate level language classes and eight pre-intermediate level language classes in the English Preparatory School. In each language level learners were grouped from the highest to the lowest according to their grades. The



participants of the study were voluntarily chosen from the two classes which were the top classes that were constituted from the students with the highest grades in the Preparatory School. Criterion sampling strategy was employed for the selection of the participants because the researcher specifically wanted to involve the students with the highest grades in each level in the study. Since the research studies in this area showed that learners with high self-esteem tend to have high grades, the researcher aimed to explore the self-esteem level of the successful learners assuming that they have high self-esteem. Therefore, these students were given a questionnaire which was Rosenberg's Self-Esteem Scale (SES) to measure their self-esteem level. In total, there were fifty students in both of the selected classes yet all the students did not want to participate in the study for different reasons so forty students volunteered to take part in the investigation.

Methods of Data Collection and Analysis

Questionnaire

In this study the survey research design was employed. The design was ideal because it facilitated the collection of data from a large number of respondents through a self-administered questionnaire. The data collection instrument was which measured the self-esteem level of the participants. The scale included 10 items which were used to measure the learners' self-esteem level. Demographic information which included information about the participants' gender, language level and age was also collected.

In this investigation, Rosenberg's Self-Esteem Scale (SES) was translated to the participants' native language which was Turkish since the researcher believed the participants might not understand every item if it was in the target language. For this reason, in order to collect reliable data the scale was first translated by the researcher and then it was given to another colleague to translate it for the purpose of checking the two translations. After the two translations were compared and agreed on one version, it was given to another colleague to back translate it for the reliability purposes. When the last version was agreed on, it was administered to the participants to collect data. SES (Self-esteem Scale) was originally developed by Rosenberg (1965) for the purpose of measuring global self-esteem. It is the most widely used self-esteem measure in social science research. It involves ten items. It taps the extent to which a person is generally satisfied with his/her life, considers him/herself worthy, holds a positive attitude toward himself/herself, or, alternatively, desires more respect, feels useless or useful. Supporting this view, Bryne (1996) declared that it is significant to differentiate Rosenberg's aspects from that of who consider general self-esteem to represent a sum of self-judgments.

SES (Self-esteem Scale) was scored with Guttman scoring format. Five of the items were phrased positively, for example, "On the whole, I am satisfied with myself" and the other five were phrased negatively, for example, "I certainly feel useless at times". "Positive" and "negative" items were presented alternatively in order to reduce the effect of respondent set.

Based on Guttman scoring format Rosenberg SES followed three steps of scoring.

In the first step;

For 1st, 2nd, 4th, 6th and 7th items which were:

Item 1: On the whole, I'm satisfied with myself.

Item 2: At times I am no good at all.

Item 4: I am able to do things as well as most other people.

Item 6: I certainly feel useless at times.

Item 7: I feel that I am a person of worth, at least on equal plane with others.

•If the answer was "Totally wrong" or "Wrong", "1" point was recorded.

•If the answer was "Totally right" or "Right", "0" was recorded.

For 3rd, 5th, 8th, 9th, 10th items which were:

Item 3: I feel that I have a number of good qualities.

Item 5: I feel that I do not have much to be proud of.



Item 8: I wish I could have more respect for myself.

Item 9: All in all, I am inclined to feel that I am a failure.

Item 10: I take a positive attitude towards myself.

•If the answer was “Right” or “Totally right”, 1 point was recorded.

•If the answer was “Wrong” or “Totally wrong”, “0” was recorded.

In the second step;

•If sum of 1st, 2nd, and 3rd items was at least 2 or more, “1” point was recorded.

•If the sum of 4th and 5th items was 1 or 2, “1” point was recorded. If the sum was 0, then “0” point was recorded.

•For 6th, 7th, and 8th items, a total score was recorded which can be at most 3, at least 0.

•If the sum of 9th, and 10th, items was at least 1, then “1” was recorded.

In the third step;

•For each participant a total score of 10 items was computed. This score may change between 0 and 6.

•The score between 0-2 was recorded as “1” which meant high self-esteem.

•The score between 3-6 was recorded as “2” which meant low self-esteem.

If the score obtained from SES scale was between 0-6 and, any score was between 0-2 it was accepted as indicative of having high self-esteem, and any score between 3-6 was accepted as being indicative of having low self-esteem.

Analysis of the Data

In this study, the data collected was subjected to a statistical analysis. For this purpose, SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) was used. Descriptive statistics were calculated to get the means and standard deviations of the collected data. The difference between the male and the female students' perceptions was tested through a two-tailed independent samples t-test. In order to check the differences between the language levels of the participant students, another two-tailed t-test was administered. To test the differences in the perceptions of the learners' regarding age, one way ANOVA (Analysis of Variance) was employed.

Ethical Issues

In order to collect the data, the official permission was taken from the Director of the English Preparatory School. Before the questionnaires were distributed to the participants, the researcher informed both of the teachers and the participants for the study. The researcher distributed a consent letter to all the participants to get their informed consent for taking part in the study.

Before distributing the data collection instrument to the participants, the researcher informed the teachers of those classes and the participants about the aim and purpose of the investigation, and introduced the instrument of the study. The SES (Self-esteem Scale) was administered to the participants in their classrooms. Each student has completed the scale and answered the demographic questions approximately in 10-15 minutes.

While the students were responding to the scale, the researcher answered their questions, when they had, orally and carefully in order to promote comprehension. To obtain reliable data from the participants, the researcher explained the questions to the participants very carefully to be sure each of the students understood the questions.

Findings and Discussion

Table 1.below, shows the number of the participants according to their gender and the means and standard deviations for the male and female participants of the study.

**Table 1. Descriptive Statistics for the Participants' Gender**

Gender		N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
Male	Female	28	4,43	,96	,18
		12	4,00	,74	,21

In this study, 28 of the participants were male while 12 of the participants were female. In other words, 56 % of the participants were male while 24 % of the participants were female. This means that more than two third of the participants were male in this study.

Table 2.below, demonstrates the number of the participants according to the two different language levels (i.e. pre-intermediate and intermediate). It also depicts the means and standard deviations for the participants according to their language levels.

Table 2. Descriptive Statistics for the Participants' Language Level

Language Level	N	M	Std. Deviation
Pre-intermediate	13	4,23	,83
Intermediate	27	4,33	,96

13 Pre-intermediate level EFL learners and 27 Intermediate level EFL learners who were studying at the English Preparatory School of a university participated in this study.

Table 3.below, shows the descriptivestatistics for the participant EFL learners in relation to their age.

Table 3. Descriptive Statistics for the Participants' Age

Age	N	M	Std. Dev.
18-20	17	4,29	,99
21-25	21	4,33	,86
26-30	02	4,00	1,41
Total	40	4,30	,91

According toTable 3.,the ages of the participant students were between 18 and 30. 21 of the participants were between the ages of 21 and 25, 17 of them were between 18 and 20 and only two of the participants were between the ages of 26 and 30. In other words, 46 % of the participants were between the ages of 21 and 25, while 37 % of the participants were aged between 18 and 20, and only 8 % of the participants were aged between twenty-six and thirty.

Perceptions of the Participants about Self-esteem Regarding Language Level

Table 2.below, shows the statistical results of the t-test employed for the perceptions of the participants about self-esteem regarding language level.

Table 2. T- test Results for the Perceptions of the Participants about Self-esteem Regarding Language Level

t-test for Equality of Means					
Language Levels	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
Intermediate	-,33	38	,74	-,10	,31
Pre-intermediate	-,35	27,18	,73	-,10	,30



The results of the t-test regarding the perceptions of the participants about self-esteem regarding language level did not reveal any significant. In other words, it seems that the perceptions of the participants with different language levels did not differ about the self-esteem.

Perceptions of the Participants about Self-esteem Regarding Age

The Table 3.below, shows the results of the ANOVA (Analysis of Variance) test employed to test the perceptions of the participants about self-esteem regarding age.

Table 3. The ANOVA Results for the Perceptions of the Participants about the Relationship between Self-esteem and Academic Achievement Regarding Age

Age	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between Groups	,204	02	,10	,12	,89
With in Groups	32,20	37	,87		
Total	32,40	39			

According to the statistical results of the ANOVA test, the participants' perceptions did not reveal any significant results. In other words, the perceptions of the participants about self-esteem did not differ according to their age.

Discussion of the First Research Question

The t-test results indicated that the male and female participants' perceptions did not reveal any significant findings. That might mean that gender is not a significant factor to influence the participants' perspectives about self-esteem. The researches have shown that there were other studies similar with the findings regarding self-esteem in relation to gender. For instance, Koosha et.al. (2011) stated that "there was no significant between male and female learners on self-esteem" in their study. According to them when both boys and girls are exposed to the same teaching style, materials, and teachers, that is why male and female learners have not differences on self-esteem. According to results of the study by Kassaianet. al. (2011) there was found that no significant in the gender of students on self-esteem.

Similarly, Emil (2003) found that self-esteem is not connected with gender. In the same line, Smith (2002) declared that in his finding that gender had no impact on students' self-esteem score(cited in Emil 2003 p.65). Consistent with the present study, Setless (1992) stated that there was no significant difference in the self-esteem of female and male students. Another study was conducted on self-esteem showed that the level of self-esteem of boys and girls is not related with gender. However, self-esteem of students has a big role in determining their academic achievement. Aryana (2010) emphasized that differences in academic achievement can be influenced by their motivation instead of their self-esteem of the male and female participants.

Based on the finding of this study and similar research studies showed that the participants' perceptions regarding self-esteem did not differ in relation to gender. Harris (2009) found that "a relationship did not exist between level of self-esteem and gender in the African American students participating in the study" (p. 75). Furthermore, the related studies were conducted by a few researchers such as Maccoby&Jacklin (1974) revealed that female and male learners' perceptions did not show any differences on self-esteem. Additionally, Wylie (1979) investigated the effects of being male and female on self-esteem and found that gender difference in self-esteem was not significant.

Similarly, Inianna (2004) carried out a study which took place at the University of the Virgin Islands and its results initially offered that gender of the participants showed no significant impact on their



self-esteem. In that study, they found that motivation on academic achievement affected self-esteem rather than the gender differences.

In North Cyprus, Yaran and Yücesoylu (2010) carried out a similar study in English Preparatory School. They concluded that male and female students did not show any difference on self-esteem. There are some other studies that investigated self-esteem and gender and found no significant differences between self-esteem levels of Turkish male and female students (Gücray,1989; Karagöllü,1995; Durmuş,1994; Arıcak,1995; Gür,1996; Duru,1995 cited in Güllüoğlu, 1999, p. 20).

Smith (2002) examined sex difference has a role in determining the self-esteem scores of male and female participants. The result of the research showed that no correlation was found between gender and self-esteem. In same vein, Othman et. al. (2011) evaluated that gender differences were not found significant on self-esteem of undergraduate second year students. According to Teoh and Afiqah (2010), male and female was not have any effect on the levels of self-esteem. Claes (1999) reported that sex differences did not have any importance on language learning.

Concerning the relationship between self-esteem and gender in second language, the result of a study by Kooshaet. al. (2011) revealed that a negative relationship was found between male and female learners on self-esteem. Consistent with the findings of this study, Chubb et. al. (1997) concluded the same result with this paper study. They found that there was no difference between two genders. It was seen that significant difference was not found between male and female learners' scores on self-esteem. Also, Harris (2009) conducted a study to determine whether there is relationship between self-esteem and academic achievement of African American students in the Southern portion of the United States. The result of the study demonstrated that there were no significant between self-esteem and gender in the African American students participating in the study.

The finding of this study also is supported by the research conducted by Wylie (1979), Maccoby and Jacklin (1974) that analyzed whether gender differences has a crucial role on their self-esteem or not. Their studies reported non-significant differences between boys and girls on self-esteem measures. This bring us to the point of gender difference is not the predictor of self-esteem scores of male and female language learners at University level.

Discussion of the Second Research Question

The t-test results indicated that there was no significant difference between pre-intermediate and intermediate learners. There are some research studies that investigated the relationship between language level of students and self-esteem and they revealed a negative relationship between the two variables. For instance, Ciarrochi's (2012) study showed that there was no significance in self-esteem between the gifted and non-gifted students. Moreover, Settles, (1992) explored that there is no significant difference between the self-esteem self-report score of children with high and low conduct grades was upheld on pre-experiment analysis. That is, the result of these studies did not find relationship between self-esteem and gifted students (p.39). With regard to this study, Inianna (2004) conducted a study which gave the result of there was no relationship between language level of the student and self-esteem index score (p.3).

Several studies which examined and resulted in no significant between language level of the students on their self-esteem score follow:

In a study which was employed by Chubb et al. (1997) also found that language level of students on self-esteem did not play any crucial importance. This hypothesis was tested to compare the language level of students in order to find out the relationship between two variables. The hypothesis was accepted that the change in language level of the students was not significant.



Similarly, Othman et. al. (2011) analyzed a study in Malaysia on self-esteem and academic achievement of university student. They pointed that there was not positive association between language levels of students and their self-esteem score. Another study, which was conducted by Settles (1992) found that the language learners' self-esteem and their language level were not significant. It meant that there was no relationship between self-esteem and language level of the students. The results of this study rightly asserted that no connection found between two variables. Since no significant difference in language level of language learners, this validated the present research paper findings.

In another study, which was conducted with gifted and regular classroom students, demonstrated no significance on their academic self-esteem (Winne et. al. 1982). High ability students or gifted students did not show any differences on their self-esteem scores. Schneider et al. (1989) also came to the same conclusion with Winne et. al. (1982). Schneider found negative correlation between self-esteem and gifted students, which indicated that students with high language level did not have more high self-esteem than those with low. In the same line with the present study, another study which was conducted by Hoge and Rezulli (1991) found that gifted students exhibited no relation between self-esteem scores. With respect to this study no significance was found between gifted language learners and their self-esteem scores.

In general, the results of this study revealed that language level of students was not a significant factor that could influence the self-esteem scores of the participants. Thus, it could be asserted that self-esteem of the learners can be affected by other factors such as environment, background of the learner and family, social, cognitive, biological and financial.

Discussion of the Third Research Question

The ANOVA test results did not reveal any significant findings regarding the participants' perceptions of different age groups.

The results of the present study were also similar to that of Steva et. al.'s (2013) research, which showed that there was no significance in the participants' perceptions about self-esteem in relation to their age. There was another study which investigated the relationship between self-esteem and academic achievement in relation to age. Similarly, concerning the relationship between age and language level of students, no statistical significant association was found by Kassian et. al. (2011). Harris (2009) also examined the relationship between age of the learners on self-esteem. No significant relationship was existed between level of self-esteem and age of the participants. With regard to relation self-esteem and academic achievement of language learners, the study finding revealed that self-esteem and age were not associated with each other (Harris 2009). In same line, Wylie (1979) also recorded that age differences was not related with self-esteem of the participant children. Koosha (2011) has reported similar conclusion. He reported that a negative relationship was found between age of the learners on their self-esteem's scores, that is, there was no significant between self-esteem and age difference.

To recap, the findings of this study revealed that there were not significant differences in the self-esteem scores of the participant learners regarding age, gender and language level. In conclusion, the result of this study verified that language learning takes place in an affective and supportive classroom environment.

Limitations of the Study

The findings of this study cannot be generalized to the overall population since it was carried out with a limited number of the participants. To the extent this study limited, more extensive study may yield stronger effects. Based on the findings of this study, further research could also investigate on how the



difference happens for non-achieve students, what factors and characteristic can affect the students' self-esteem.

Implications

The findings of the present study may provide valuable information to teachers, counselors, parents, school principals for understanding the importance of self-esteem on academic achievement and may help them to gain further insight into planning appropriate preventive strategies for dealing with low self-esteem students. To overcome low self-esteem in language classroom, school counselors could be provide for them better ways to enhance self-esteem in their academic performance and outside world.

Since self-esteem and language learning go hand in hand, parents and teachers should strive to model positive problem solving skills, provide a supportive, warm, and consistent class environment, foster positive attitudes and beliefs, and provide adequate adult supervision. Consequently, both of teachers and parents can be more cautious about low achieving students. To sum up, some important suggestions will be presented below to develop self-esteem of language learners.

Self-esteem is essential for gaining confidence and coping skills that are needed to achieve meaningful goals both in school and in outside world. According to Gills(2004) the importance of self-esteem in educational process should be given more emphasis than is presently given to it. Both teachers and parents should be curious on their self-esteem.

In order to improve self-esteem, it would be useful to know when students feel good about themselves. High self-esteem is relevant to psychological well-being which is a much better predictor of school performance. However, people who have low self-esteem have less enthusiasm to succeed. They are fed with negative thinking by low self-esteem. In that case the significant responsibility to foster the self-esteem is on teachers and families. This has implications for both parents and teachers. Taking this into consideration there are some suggestions to help students to be more positive and more successful in their academic life and outside life. For example:

Berne & Berne (1988) offered ten important points which should be used, when working with students.

- 1- Make children feel valued and cared for.
- 2- Self-esteem grows when children know you.
- 3- Reflect on wording used.
- 4- Accept children in their work.
- 5- Teach them to accept their right to strong feelings.
- 6- Be trusting and nonjudgmental.
- 7- Acknowledge the positive in a non-evaluative way/
- 8- Use humor to promote self-esteem.
- 9- Share with them.
- 10- Offer activities where they can be successful.

In addition, teachers could make use of this relationship in enhancing student's self-esteem, because self-esteem and academic achievement seems related. Changes in one variable are likely to lead to change in the other.

Another implication carried out by Brady et. al, (1978), offered five keys steps to teachers to foster positive self-esteem in students: Self-praise, children's self-praise, children's praise of other children, teacher's praise of students, and helping children to set realistic goals and to evaluate realistically. Understanding self-esteem is basic to understand adolescent's behavior. It is very important to know how adolescents value, perceive and regard the self to interpret their behavior. For teachers and



parents, it is crucial to discover the level of self-esteem that learners or children have. It is not impossible to figure out the level of self-esteem from the behaviors of a learner or a child for the teacher or family. Some behaviors give clues that whether there is high or low self-esteem.

In addition, positive or negative self-esteem, learning esteem in the ESL classroom, and oral communicative language proficiency are greatly influenced by many variables such as; parents, teachers were important factors for the participants in the study. Other factor such as positive or negative learning conditions and/or school environment added to the pleasure or the rejection of learning English (Nogueras, 1996). It is recommended that in educational setting should be followed those: First one is to create positive interactions between students. Second one is to set effective objectives in order to improve the students' self-esteem. Third one is to training teachers to realize how low self-esteem affects the language learners in the classroom. Fourth one is the materials should be meaningful. And the last one is to focus on communicative language.

Parents and teachers absolutely affect children's self-esteem by giving positive or negative feedback. For example, Young & Hoffman (2004) suggested that not only family but also teachers could help students to enhance their self-esteem without paying attention to the child's background, conditions. They recommended six gold rules which as follows:

- Support the child to feel important
- Hold the child in high regard
- Arrange proper rules
- Assist the child to overcome their wrong
- Focus on internal motivation
- Use different materials

Dweck (1999) emphasizes that self-esteem is important in and out of the classroom. Teachers and parents can support self-esteem by remembering some of the following:

Be positive and show empathy to the one's who have low self-esteem. Focus on the activities which gives you information about self-esteem of the students, in order to see how much the students suffered from self-esteem and then, try to talk about the things which makes them feel good. (This is also a great beginning of the year activity). Those suffering with low self-esteem need to be treated sensitively, instead of showing strict rules. Help children to feel valuable, important and special as person. Parents and teachers are the biggest model in the child life, therefore rise up the child as you want to effort towards you. Be realistic and do not force the child do things which may not be done by children. When you set up goals, pay attention on them to being logical and remind the students nobody is perfect, and everybody makes mistakes. Just focus on what they can understand from the mistakes.

The results of this study also provide researchers with an opportunity to further investigate successful academic curricula and interventions in order to provide equitable educational opportunities for all students. Studies conducted on programs that have proven successful at increasing self-esteem of low self-esteem students and positively impacting the academic achievement of the language learners could be informative for schools seeking to replicate similar results. It may also be beneficial for studies are needed to examine outcomes for students who have problems with good self-esteem. Factors influencing self-esteem and academic achievement should be researched further.

Suggestions for Further Studies

Based on the present study finding, some recommendations could be given for further studies:

1. The present study could be reapplied to larger sample by comparing different universities' students.



2. Demographic information form could be include more detailed information such as; family related questions, place where they live, socioeconomic status of students in order to analyze sample characteristics.
3. As it was declared before, having high self-esteem has a big and positive role in academic achievement, while for low self-esteem students can be said reverse. Coping with low self-esteem professionals or university counselors should be curious to develop programs for university students in order to enhance self-esteem. As a conclusion self-esteem can be learned, but it does not happen overnight or by chance.

References

- Anderson, D.J. (2006). Characteristics of quantitative and qualitative research. Superintendent of schools. Imperial COE.
- Arıca, O. T. (1995). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. Unpublished Master Thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10 (20): 2474-2477, 2010 ISSN 1812-5654. Faculty of Social Sciences and Psychology, Baku State University, Azerbaijan Democratic Republic.
- Berne, P. H. ,& Berne, E. (1988). Nurturing success: Positive ways to build self-esteem in your children. *Pre- K Today*, 3 (1), 33-37, 54.
- Brandon, N. (1969). The psychology of self-esteem. New York: Bantam.
- Brandon, N. (1994). The six pillars of self-esteem. New York: Bantam.
- Brady, P. J. ,Figuerras , C. I. , Felker, D. W. , & Garrison, W. M. (1978). Predicting student self-concept, anxiety, and responsibility from self-evaluation and self-praise. *Psychology in the Schools*, 15 (3), 434-438.
- Brown, L. ,& Alexander, J. (1991). Self-esteem index. Austin, TX: pro-Ed.
- Brown, H. D. (1987), Principles of Language Learning and Teaching, Prentice Hall, Inc, New Jersey.
- Bryne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B.A. Bracken (Eds.) *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ciarrochi, J. , Heaven, L. C. P., Vialle, W. (2012). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. University of Wollongong, Australia. *The Australian Journal of Gifted Education*, 14 (2).
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, R. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-128.
- Claes, M. T. (1999). Women, men & management style. *International Labour Review* 138 (4) *Psychology in the Schools*, Vol 42(2), 197-205.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal Social Psychology* 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1967). Antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Crocker , J., & Wolfe, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*. 51-52.
- Durmuş, E. (1994). Grupla psikolojik danışmanın cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerin özsaygı düzeyine etkisi. Unpublished master's thesis, İnönü üniversitesi, Malatya.
- Duru, A. (1995). İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dweck, C. S. (1999) *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Hove: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Emil, S. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Özbenlik Saygısı ve Stresli Yaşam Olayları. Unpublished Master Thesis, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Feather, N. T. (1991). Human values, global self-esteem, and belief in a just world. *Journal of Personality*, 59 (1), 83-105.



- Ferkany, M. 2008. The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 120-130.
- Gill, S. (2004). Stress Management challenge for HR Professionals, HRD News.
- Güçray, S. (1989). Çocuk yuvasında ve ailelerin yanında kalan 9-10-11 yaşlarındaki çocukların benlik saygısını etkileyen bazı faktörler. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gür, A. (1996). Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güllüoğlu, B. (1999). The effect of self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students. Unpublished Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Harris, L. S. (2009). The relationship between self-esteem and academic success among African American students in the minority engineering program at research Extensive University in the Southern Portion of the United States. Degree of Doctor of Philosophy in The School of Human Resource Education and Workforce Development. Louisiana State University.
- Hoge, D. R., & Renzulli, S. J. (1991). Self-Concept and the Gifted Child. Research-Based Decision Making Series. The University of Connecticut.
- Hortwitz, E. K. (2008). Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching. Newton: Allyn & Bacon.
- Iniana, E. (2004). The relationship between self-esteem and academic performance of freshman at the University of the Virgin Islands. A research paper presented at the annual conference of the Caribbean. Studies Association, Marriott Hotel, St. Kitts.
- James, W. (1980). The principles of psychology. Cambridge: Harvard University Press.
- Karagöllü, Ş. (1995). Anaokulu eğitimi almış ve almamış ilkökullü öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerinin incelenmesi. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kassian, Z., Ketabi, S., Koosha, B. (2011). The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate University EFL learners. *Theory and Practice Studies*, 1(10) Academy Publisher.
- Koosha, B. et al (2011). The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate university EFL learners. Isfahan University, Isfahan, Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1328-1337.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mruck, C. (1999). (2nd ed). Self-esteem: Research, theory and practice. New York: Single Publishing Company.
- Myers, D. G. (2008). Social Psychology, 9th Edition. New York: Worth Publishers.
- Osborne, R. E. (1996). Self an Eclectic Approach. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Othman, et al. (2011). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of University Kebangsaan Malaysia. Kuala Lumpur Campus. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 60 (2012) 582-589.
- Owens, K. B. (1991). An integrative self-enhancement and basic-skill program and its impact on students' global self-esteem, academic self-concept and academic performance. Doctoral dissertation. Saybrook Institute. Lake Bluff.
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reasoner, R. W. (1982). Building self-esteem. Palto, CA: Consulting psychologists Press, Inc.
- Rosenberg, M. (1965), Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Sanford, L. T., & Donovan, M. E. (1984). Women and self-esteem: Understanding and improving the way we think and feel about ourselves. Penguin Books.
- Schneider, B. H., Clegg, M. R., Ledingham, J. E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program.
- Setless, S. S. (1992). Self-esteem and academic performance of children. A Thesis presented for the Master of Science in Home Economics Degree. The University of Tennessee at Martin.
- Smith, U. C. (2002). The effect of adolescence on self-esteem. Unpublished master's thesis. Truman State University, Missouri.



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2017, volume 6, issue 1

- Steva, B., Nurdaulet, I., Murat, M., Zhanar, Z., Gulmira, A. (2013). Research of the characteristics of self-esteem of modern Kazakh adolescents and older adolescents. Taraz Kazakhstan. *Social and Behavioral Sciences*, 128 (2014) 458-462.
- Teoh, H. J., Afifah, N. R. (2010). Self-esteem amongst young adults: The effects of gender social support and personality. *Malaysian Psychiatric Association e-Journal Online Early*, 19(2).
- Tremblay, S. M., Inman, W.J., Williams, D. J. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 200(12), 312-323. Human Kinetics Publishers, Inc.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66: 297- 333.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J., & Wong, B. Y. L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*, 2, London: University of Nebraska Press.
- Yaratan, H., & Yücesoylu, R. (2010). Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2 (2010), 3506-3518.
- Young, L. E., & Hoffman, L. L. (2004). *Self-esteem in Children: Strategies for Parents and Educators*. Brigham Young University. National Association of School Psychologists.