

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Okul Yaşam Kalitesi
Dil Sağaltım Teknikleri
Program Değerlendirme
Sosyal Fizik Kaygı
Anne Yılmazlık Ölçeği

17

Haziran 2010, Cilt 9, Sayı 17
June 2010, Volume 9, Number 17



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE

ISSN 1303-6475

HAKEMLİ ALTI AYLIK DERGİ / REFEREED, SEMIANNUAL JOURNAL

BAŞ EDİTÖR
EDITOR-IN-CHIEF
Dr. Nurettin Şimşek

YARDIMCI EDİTÖR
ASSOCIATE EDITOR
Dr. Özlem Çakır

ARAŞTIRMA EDİTÖRÜ
RESEARCH EDITOR
Dr. Bekir Özer

GELİŞTİRME EDİTÖRÜ
DEVELOPMENT EDITOR
Dr. Soner Yıldırım

YAYIN KURULU

Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi
Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi

Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Hale Ilgaz (Sekreter) Ankara Üniversitesi

HAKEM VE DANIŞMA KURULU / REFEREE AND ADVISORY BOARD *

Dr. Gönül Akçamete, Ankara Üniversitesi
Dr. Buket Akkoyunlu, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Yavuz Akpınar, Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Meral Aksu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Yahya Akyüz, Ankara Üniversitesi
Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi
Dr. Müge Artar, Ankara Üniversitesi
Dr. İnalet Aydın, Ankara Üniversitesi
Dr. Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi
Dr. Hasan Bacanlı, Gazi Üniversitesi
Dr. H. İbrahim Bülbül, Gazi Üniversitesi
Dr. Sabri Büyükdüvenci, Ankara Üniversitesi
Dr. Şener Büyükoztürk, Başkent Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi
Dr. Figen Çok, Ankara Üniversitesi
Dr. Özcan Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ali Dönmez, Ankara Üniversitesi
Dr. Hüsnü Enginarlar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Münire Erden, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi
Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. İbrahim Gökdaş, Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Barbara Grabowski, Penn State University
Dr. Sibel Güneysu, Başkent Üniversitesi
Dr. Tanju Gürkan, Girne Amerikan Üniversitesi
Dr. M. Barış Horzum, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi
Dr. David Jonassen, University of Missouri

Dr. Sema Kaner, Ankara Üniversitesi
Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Tevhide Kargın, Ankara Üniversitesi
Dr. Cahit Kavcar, Ankara Üniversitesi
Dr. Ercan Kiraz, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Hüseyin Korkut, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Tiffany A.Koszalka, Syracuse University
Dr. Adnan Kulaksızoğlu, Marmara Üniversitesi
Dr. Mehmet Kurt, Ankara Üniversitesi
Dr. Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi
Dr. M. David Merrill, Utah State University
Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi
Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Alexander Romizowski, Syracuse University
Dr. Norbert M. Seel, Freiburg University
Dr. J. Michael Spector, Syracuse University
Dr. Engin A. Sungur, University of Minnesota
Dr. Hasan Şimşek, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Mine Tan, Ankara Üniversitesi
Dr. Ezel Tavşancıl, Ankara Üniversitesi
Dr. Necmettin Teker, Ankara Üniversitesi
Dr. Ata Tezbaşaran, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Hasan Ünder, Ankara Üniversitesi
Dr. İbrahim Yıldırım, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Rauf Yıldız, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Soyadı alfabetik sırasında / In alphabetical order*

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier'da
indekslenmekte ya da özetlenmektedir.

Abstracted or indexed in:
Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier.

17

Haziran 2010, Cilt 9, Sayı 17
June 2010, Volume 9, Number 17



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERĐİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
ISSN 1303-6475

HAKEMLİ, ALTI AYLIK DERĐİ / REFEREED, SEMIANNUAL JOURNAL

Yayıncı / Publisher

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERNEĞİ

Yönetim Kurulu adına: Nurettin Şimşek

Sorumlu Müdür / Responsible Director

İbrahim Gökdaş

Halkla İlişkiler / Marketing

Özlem Çakır

market@ebuline.com

Dizgi / Typesetting

S. Güzin Mazman

Web Tasarım / Web Design

Ekrem Saydam, Denizler Yıldırım

Grafik Tasarım / Graphical Design

Pınar Nuhoglu

Redaksiyon / Proof Reading

Özlem Çakır, Mehmet Kurt, Soner Yıldırım

Uluslararası İlişkiler / International Relations

Hale Ilgaz

Yönetim Yeri / Headquarters

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği

İnkılap Sokak 3/7 Kızılay, Ankara

Web

www.ebuline.com

Edinme / Subscription

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği üyelerine ücretsiz dağıtılır.

İletişim Adresi / Address for Correspondence

PK 19 Dikimevi, 06600 Ankara, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma / Research

- İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları** / *Perceived Quality of School Life and Empathic Classroom Atmosphere among Elementary School Students* 1-19
Semra Bilgiç, Mediha Sarı
- Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği** / *The Effectiveness of Parent Training on Mothers' Use of Naturalistic Language Intervention Techniques*..... 21-39
Mehrizar Yakın, Rüya Güzel Özmen
- Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği** / *Pre-Service Teachers' Perspectives Towards Secondary Teacher Education Graduate Courses at Ege University*.....41-62
Nilay T. Bümen, Gülsen Ünver, Makbule Başbay
- Öğretim Süreçleri Arasında Uyum Dikkate Alınarak Tasarlanan Fiziksel Aktivite Dersinin Öğrencilerin Sosyal Fizik Kaygı ve Fiziksel Aktivite Seviyelerine Etkisi** / *Effect of Physical Activity Course Considering the Instructional Alignment on Social Physique Anxiety and Physical Activity Levels* ----- 63-73
Sadettin Kirazcı

Geliştirme / Development

- Anne Yılmazlık Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri** / *Psychometric Properties of the Mother Resilience Scale*.....77-94
Sema Kaner, Hatice Bayraklı

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Bekir Özer
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
bekir.ozar@emu.edu.tr

**İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve
Empatik Sınıf Atmosferi Algıları**

**Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım
Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği**

**Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans
Programı Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre
İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği**

**Öğretim Süreçleri Arasında Uyum Dikkate Alınarak
Tasarlanan Fiziksel Aktivite Dersinin Öğrencilerin Sosyal
Fizik Kaygı ve Fiziksel Aktivite Seviyelerine Etkisi**

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİ VE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ ALGILARI

Semra Bilgiç
Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mediha Sarı
Çukurova Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları, 2008–2009 Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden 298 öğrencidir. Veriler “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (Sarı, 2007) ve “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği” (Özbay ve Şahin, 2000) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde ölçeklerden alınan puanlara ait betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları orta düzeydedir. Ayrıca öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Her iki ölçekten alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmazken, sınıf düzeyi açısından altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin, okulun yaşam kalitesini de daha olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Okul yaşam kalitesi, Empatik sınıf atmosferi, Tutum, Ölçek.

PERCEIVED QUALITY OF SCHOOL LIFE AND EMPATHIC CLASSROOM ATMOSPHERE AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Semra Bilgic

Ministry of National Education

Dr. Mediha Sari

Cukurova University

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the perceived quality of school life and empathic classroom atmosphere of the elementary school students. The sample of the study consisted of 298 sixth-, seventh-, and eight-grade students from elementary schools in Adana central districts in 2008-2009 school year. The Quality of School Life Scale (QSLS, Sari, 2007) and the Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale (IEAS, Özbay and Şahin, 2000) were used as data collection tools. To analyze the gathered data, means and standard deviation distributions were investigated and independent samples t-test, one way analysis of variance, and correlation analysis were performed. Results of these analysis showed that the perceived quality of school life and emphatic classroom atmosphere of the students were around the average points of the scales. A positive significant relationship was found between students' perceptions of school life quality and emphatic classroom atmosphere. For both of the scales, while no significant differences were found in terms of gender, it was found that there were significant differences in terms of grade-level in favor of sixth grade students. In addition, students who have higher positive perceptions of emphatic classroom atmosphere found to be have higher positive perceptions toward the quality of life in their schools..

Keywords

Quality of school life, Empathic classroom atmosphere, Perceived intra-classroom empathic atmosphere, Attitude, Scale.

GİRİŞ

Christie (2003), okulları geliştirmek için gösterilen geniş kapsamlı bütün çabalara rağmen, okuldaki yaşamla ilişkili olan ve başarı için olmazsa olmaz konumunda olan bazı unsurların basit birer ayrıntı olarak görülerek ihmal edildiğini, oysa okulların kalitesinin ölçülmesinde kütüphanedeki kitap sayısının belirlenmesinden öteye gidilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Leonard (2002, 55), okul yaşam kalitesini, okul yaşamının belirli alanlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerle diğer duyguların bir sentezi olarak tanımlamakta, öğretmen ve öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyinin temel göstergelerinin bu alanlarla ilgili stres ve tatmin olduğunu belirtmektedir. Pozitif okul yaşantılarının, öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olması ve bu tür yaşantıların öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınması, konunun eğitimci ve araştırmacılarca büyük ilgi görmesini sağlamaktadır (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002). Çocukların okulda sahip oldukları yaşam kalitesinin, akademik başarıları üzerinde de önemli etkileri bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarında etkili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha fazla istediklerini ortaya koymuşlardır. Mok ve Flynn'ın (1997) elde ettiği bulgular ise, okulun yaşam kalitesinin, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %20'sini açıkladığı yönündedir. Öte yandan, araştırmalar, okul tatminsizliğinin ve öğrencinin kendini okula ait hissetmeyişinin davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve okula yabancılaşma gibi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Goodenow, 1992a, 1992b; Goodenow ve Grady, 1993).

Epstein ve McPartland (1976), okul yaşamının niteliğinde üç faktörün etkili olduğunu belirtmişlerdir; okulla tatmin olma, sınıf işlerine bağlılık ve öğretmenlere olan tepkiler (Akt: Yılmaz, 2005, 2007). Bu değişkenlerde de görüldüğü gibi sınıf ortamında olup bitenler, öğrencilerin okul yaşamının niteliğini nasıl algılayacakları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Eğitim ve öğretimde sınıf atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın, bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu belirten Ada (2002, 205), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanması olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılmasına, aşağılanmasına, fikirlerine değer verilmemesine yer yoktur. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan bağlılık ve sevgi ilişkisi, öğrencinin güdülenmesini ve başarısını olumlu yönde etkiler ve onların olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar. Nitekim Kandemir ve Özbaý'ın (2009) çalışmalarında, algılanan empatik atmosferin artması ile öğrencilerin gösterdiği zorbalık davranışlarının azaldığı yönünde bulgular ortaya konulmuştur.

Myers ve Pianta (2008), öğrencilerin öğretmenle olan ilişkilerinin okulun sosyal ve akademik ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamak için bir temel oluşturduğunu; öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurabilen öğrencilerin okulu ve arkadaşlarını daha çok sevdiğini ve daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin öğretmenle yakın ilişkiler kurabilmesinin, büyük ölçüde öğretmenin ve genel olarak sınıf ortamının öğrenciler tarafından ne ölçüde empatik algılandığına bağlı olduğu söylenebilir. Öğrenciyi doğru anlamaya yönelik, öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, içtenlik, saygınlık, açıklık gibi empatik eğilimler sergileyen ve öğrenciyi kendi referans çerçevesinden ele alan öğretmen tutumları, empatik sınıf atmosferini oluşturmaktadır (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005). Tettegah ve Anderson (2007) öğretmen empatisini, bir öğrencinin endişelerini ve bakış açısını görebilme yeteneği olarak görmektedirler. Etkili öğretmen, kendisini öğrencisinin yerine koyarak olaylara ve olgulara onun gözüyle bakmasının gerektiğini bilir, sınıf ortamında herkesin duygu ve düşüncelerinin önemsendiği, kişilerarası saygıya dayalı bir ortam yaratmaya çalışır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onlar için anlamlı ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa, okulun geneline karşı da olumlu tutumlar geliştireceklerdir. Nitekim sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının, öğrencilerin okulun yaşam kalitesine yönelik algılarında da belirleyici rol oynadığı bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Ainley, Foreman ve Sheret, 1991; Mok ve Flynn, 2002; Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Kandemir ve Özbay (2009), sınıf içi empatik algılama ile öğrencilerin benlik saygısı arasında pozitif yönde; zorba davranışlar arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu ve buna benzer bulgular, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemini vurgulamak açısından oldukça önemlidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Celep, 2008, 70; Jones ve Jones, 1998, 70). Davidson ve Lang (1960, Akt: Jones ve Jones, 1998, 70) da öğretmenleri tarafından sevildiğini hisseden öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ve daha üretken sınıf içi davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Hallinan (2008), öğretmen-öğrenci etkileşiminde iki temel bileşenin öğrencilerin okula yönelik duygularını büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir: Öğretmeden görülen sosyal-duygusal destek ve öğretmenin öğrencilerin akademik performanslarına yönelik beklentilerinin niteliği. Bu iki bileşen açısından öğrencilerine empatik yaklaşım onların beklentilerini karşılayabilen bir öğretmenin, öğrencilerin okula yönelik duygularını olumlu yönde geliştirmesi de çok zor olmayacaktır.

Finn, Schrodtt, Witt, Elledge, Jernberg ve Larson (2009), son 30 yıl içerisinde öğretmen güvenilirliği konusunda yapılmış 51 araştırma üzerinde yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda, öğretmenin öğrencilerce algılanan güvenilirlik düzeyinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Osterman (2000) da öğrencilerin kabul edilme ile ilgili deneyimlerinin

onların davranışlarını birçok açıdan etkilediğini ortaya koymuştur. Gerçekten de okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul gören öğrencilerin, sınıf ve okul ortamından daha çok zevk alma eğiliminde olmaları ve özsaygı, özgüven gibi olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları beklenirken, kabul görmeyen çocukların, gerek okul yaşamlarında gerekse genel yaşam kalitelerinde bir takım tatminsizlikler yaşamalarının doğal olduğu söylenebilir. Osterman'a (2000) göre, kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılama durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla ilişkiliyken, reddedilme, dışlanma ya da yok sayılma durumu da anksiyete, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açmaktadır.

Empati düzeyi, özsaygı ve zorbalıkla ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat genel olarak okulun kalitesiyle ilgili öğrenci algıları ve sınıf içinde algılanan empatik atmosferin ilköğretim düzeyinde ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Benzer şekilde, Türkiye'de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf atmosferi algılarını ve bu algılarla ilgili değişkenleri saptamaya yönelik araştırma sayısı da çok azdır. Özellikle kritik bir yaş dönemi olmasından dolayı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıflarındaki atmosfere ilişkin algılarının saptanması, okula olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanarak, akademik ve sosyal başarılarının yükseltilmesi bakımından önem taşımaktadır. Öte yandan, çocukların okulun yaşamını ne ölçüde kaliteli algılayacakları, büyük ölçüde öğretmenleriyle olan ilişkilerine bağlıdır. Yapılan alan yazın taramalarında, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarının bir arada ele alındığı, bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerin irdelendiği araştırmalara rastlanamamıştır. Bu araştırmanın birbiriyle yakından ilişkisi olduğu, kuramsal açıklamalarla da olsa irdelenen bu iki değişkenin bir arada ele alınması açısından, öğretmenler, yöneticiler ve politika yapanlar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçelerle yapılması gereği duyulan bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısıyla empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesine ve empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları nasıldır?
2. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Empatik sınıf atmosferi algılarına göre ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2008–2009 Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarına devam eden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında seçilmiştir. Bu ilçelerdeki ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla üç okul belirlenmiş, bu okullardan da yine seçkisiz olarak birer şube seçilmiştir. Belirlenen bu üç okuldaki seçilen üçer şubedeki öğrenciler araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldaki 106, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldaki 112 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldaki 80 olmak üzere toplam 298 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 99'u (%33.2) altıncı sınıf, 103'ü (%34.6) yedinci sınıf, 96'sı (%32.2) sekizinci sınıf öğrencisidir ve 166'sı (%55.7) kız, 132'i (%44) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ): Sarı (2007) tarafından ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen OYKÖ, Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin öğrenciler için geliştirilen formu, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-Öğrenci İletişimi”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” ve “Sosyal etkinlikler” alt boyutlarında toplanan 30 maddeden oluşmaktadır. OYKÖ beşli bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte 17 olumsuz (bu ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır), 13 de olumlu madde bulunmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ancak, gerek alt ölçeklerin gerekse ölçek toplam puanı için her boyut kapsadığı madde sayısına bölünerek, elde edilen puanlar 1-5 ölçeğine çevrilebilmektedir. Toplam varyansın %51.67'sini açıklayan bu altı boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .78, .76, .65, .53, .61 ve ölçeğin tamamı için de .86'dır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği yeniden incelenmiş ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ), Özbay ve Şahin (2000) tarafından lise öğrencilerinin empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracıyla, sınıfta öğretmenin empatik tutumlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenmektedir. Ölçek, 43 madde ve dört boyuttan (Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama, İçtenlik) oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %54.13'ünü açıklamaktadır. ESATÖ Likert tipi bir ölçek olup, ölçekte yer alan her bir madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme; 1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3=bazen, 4= sık sık ve 5= her zaman anlamını taşı-

maktadır. Ölçekte yer alan alt ölçeklerden ilki, Empatik Anlamadır. Bu alt ölçek, öğretmenin öğrenciyi ne ölçüde doğru anladığına ilişkin 15 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir. Ölçekte yer alan diğer boyut ise Olumlu Kabul'dür. 10 maddeden oluşan bu alt ölçek, şartsız olumlu saygı ve kabulü, değer vermeyi, hoşgörüyü ve öğrenciyi olduğu gibi her şeyiyle (olumlu-olumsuz) kabul etmeyi vurgulamaktadır ve iç tutarlık katsayısı .85'tir. Öznel Algılama alt ölçeği, öğretmenin öğrenciler üzerinde odaklanması, otoriter tutumlardan uzak olması gibi 10 ifadeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı da .80'dir. ESATÖ'de yer alan dördüncü alt ölçek ise 8 maddeden oluşan İçtenlik/Saydamlık'tır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .69 olan bu alt ölçek, tutarlılık, saydamlılık, kendiliğindenlik, açıklık ve dürüstlük gibi ifadelerden oluşmaktadır. Testin genel güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek, daha sonra Kandemir ve Özbay (2009) tarafından ilköğretim 6.-8. sınıf düzeyinde de kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği tekrar incelenmiş ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .85 ile .93 arasında bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler yanında, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ölçeklerden alınan puanlar, her ölçeğin kapsadığı madde sayısına bölünerek, 1-5 ölçeğine çevrilmiştir. Böylece bulguların daha açık ve anlaşılır sunulabileceği düşünülmüştür. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmış, varyans analizlerindeki karşılaştırmalarda Scheffe F testinden yararlanılmıştır. Analizler yapılmadan önce "doğrusallık" ve "normallik" sayıltılarının karşılandığı doğrulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları

Araştırmaya katılan 298 öğrencinin OYKÖ ve ESATÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algularına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Ölçek	Boyut	\bar{X}	SS
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)	Okula Yönelik Duygular	3.47	0.99
	Okul Yönetimi	2.63	0.94
	Öğretmen-Öğrenci İletişimi	3.48	0.87
	Öğrenci-Öğrenci İletişimi	2.28	0.91
	Statü	4.01	1.12
	Sosyal Etkinlikler	3.35	0.97
	OYKO Toplam	3.15	0.56
Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği (ESATÖ)	Empatik Anlama	3.11	1.05
	Olumlu Kabul	3.31	1.09
	Öznel Algılama	3.05	1.12
	İçtenlik/Saydamlık	3.34	1.12
	ESATO Toplam	3.19	0.98

$N=298$

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin OYKÖ ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalamalar 2.28 ile 4.01 arasında değişmekteyken, ESATÖ puanlarına ait ortalamalar ise 3.05 ile 3.34 arasındadır.

Araştırmada ayrıca, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve bu iki değişken arasında .31 düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları

Öğrencilerinin OYKÖ ve ESATÖ puanları üzerinde cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Cinsiyete göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

Cinsiyet	Kız (n= 166)		Erkek (n= 131)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Ölçek Puanları						
Okul Yaşam Kalitesi	3.13	0.59	3.17	0.53	-0.676	.510
Empatik Sınıf Atmosferi	3.18	1.06	3.19	0.87	-0.013	.989

Çizelge 2. incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamasının kız öğrenciler için 3.13, erkek öğrenciler için 3.17; Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamasının ise kız öğrenciler için 3.18, erkek öğrenciler için de 3.19 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin OYKÖ ve ESATÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Çizelge 3 incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamasının altıncı sınıf öğrencileri için 3.34, yedinci sınıf öğrencileri için 3.05 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.04; Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalarının ise altıncı sınıf öğrencileri için 3.36, yedinci sınıf öğrencileri için 3.30 ve sekizinci sınıf öğrencileri için de 2.88 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Okul Yaşam Kalitesi Algısı	6	99	3.34	0.58				
	7	103	3.05	0.52	2	9.592	.000	6 > 7
	8	96	3.04	0.55				6 > 8
Empatik Sınıf Atmosferi Algısı	6	99	3.36	0.89	2	7.030	.001	6 > 8
								7 > 8

Grupların ortalamaları arasındaki anlamlı farkların ($p<.01$) kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında, altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında ise, altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine; yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf

öğrencilerinin ortalamaları arasında, yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları

Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.19, standart sapması ise 0.98'dir. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre, empatik sınıf atmosferi algısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin belirlenmesinde, ortalamaya en yakın 0.5 standart sapmalı aralıkta kalan öğrenciler (114 öğrenci) dikkate alınmamış; ortalamanın 0.5 standart sapma altında (2.70 ve daha düşük ortalamaya sahip) kalan öğrenciler (86 öğrenci) düşük empatik sınıf atmosferi algısına; ortalamanın 0.5 standart sapma üstünde kalan (3.68 ve daha yüksek ortalamaya sahip) öğrenciler (98 öğrenci) yüksek empatik sınıf atmosferi algısına sahip öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bu aşamada işe koşulan t-testi analizi toplam 184 öğrenci üzerinden yapılmış ve ulaşılan bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Empatik sınıf atmosferi algılarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

ESATÖ OYKÖ	Düşük (n= 86)		Yüksek (n= 98)		t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Okula Yönelik Duygular	3.15	0.95	3.75	1.06	4.011	.000
Okul Yönetimi	2.42	1.00	2.88	0.95	3.188	.002
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	3.08	0.86	3.84	0.87	5.941	.000
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	2.31	0.90	2.16	0.97	-1.037	.301
Statü	3.81	1.15	4.24	0.86	2.875	.005
Sosyal Etkinlikler	3.17	1.01	3.51	0.99	2.289	.023
OYKO Toplam	2.92	0.53	3.35	0.66	4.836	.000

Çizelge 4'de gösterildiği gibi, Okula Yönelik Duygular alt ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.15, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 3.75; Okul Yönetimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.42, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 2.88; Öğretmen-Öğrenci İletişimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.08, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 3.84; Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.31, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 2.16; Statü alt ölçeğine ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.81, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 4.24; Sosyal Etkinlikler alt ölçeğine ait aritmetik ortalama empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.17, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan

öğrenciler için 3.51; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puanlarına ait ortalama ise empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.92, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için de 3.35'tir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamışken, Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Statü ve Sosyal Etkinlikler boyutlarıyla OYKÖ toplam puanlarında, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öncelikle öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları incelemiş ve OYKÖ toplam puanlarına ait ortalamaların 3.15; boyutlar bazında ulaşılan ortalamaların ise 2.28 ile 4.01 arasında olduğu belirlenmiştir. Beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, elde edilen bu değerlerin Adana ili merkez ilçelerindeki okullarda "okul yaşam kalitesi"nin çok yüksek olmadığına işaret ettiği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir. Statü boyutu (aritmetik ortalama=4.01) dışında, ne toplam puanlarda ne de alt ölçeklerden elde edilen puanlarda dördün üzerinde bir ortalama elde edilememiştir. Sarı (2007), Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) ve Durmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin okullarındaki yaşamın niteliğine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları da incelenmiş ve Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği puanlarına ait ortalamaların 3.19 olduğu görülmüştür. Bu değer de beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, öğrencilerin sınıflarını empatik algılama düzeylerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Bu durumda, öğrencilerin okul yaşamının kalitesine ilişkin algılarıyla, empatik sınıf atmosferine ilişkin algıların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin, okul yaşam kalitesini de daha yüksek algıladıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla, sınıflarında öğretmenlerinin davranışlarını empatik algılayan öğrencilerin, sınıfa ve okulun geneline karşı daha olumlu duygular geliştirdikleri söylenebilir. Mok ve Flynn (2002) da sınıfa yönelik olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okulun yaşam kalitesini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında belirleyici bir rol oynadığı alanyazındaki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişim ortamının saygıya ve güvene dayalı olması, kendilerini değerli gördükleri bir sınıf ortamının oluşmasında etkilidir. Öte yandan, sınıf ortamındaki bu etkileşim, öğrencilerin öğretmenlerine, öğrenmeye,

akranlarına ve okula karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlar (Jones ve Jones, 1998, 70). Bu çalışmada yapılan korelasyon analizinde, öğrencilerin okul yaşam kalitesine ve empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması da literatürdeki bulgularla uyum göstermektedir. Örneğin Yılmaz (2007), aynı yaş grubundaki öğrenciler arasında okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları incelediği araştırmasında, öğrencilerin öğretmen algısı ile okuldan memnuniyet düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okula yönelik duygularının şekillenmesinde öğretmenin rolünü araştıran Hallinan (2008) da öğretmenlerinin kendilerini koruduğunu ve kendilerine değer verip saygı duyduğunu algılayan öğrencilerin, okulu daha çok sevdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada OYKÖ puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu bulgu, Durmaz'ın (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir. Fakat alanyazın taramalarında okul yaşam kalitesi algısının kız öğrenciler arasında daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Örneğin Marks (1998), Bourke ve Smith (1989) ve Karatzias, Power, Flemming, Lennan, ve Swanson'un (2002) çalışmaları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Öte yandan, Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında da cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Oysa benzer araştırmalarda, okul yaşam kalitesi algısı gibi, empatik sınıf atmosferi algısının da kız öğrenciler arasında daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin Murat, Özgan ve Arslantaş (2005), Şahin ve Özbay (1999) ve Ün-Açıkgoz, Özkal ve Güngör-Kılıç (2003) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyete göre empatik sınıf atmosferi algıları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırmada, empatik sınıf atmosferine ilişkin ortalamaların kız ve erkek öğrenciler için birbirine yakın çıkması, araştırma kapsamına alınan okullardaki öğretmenlerin, cinsiyete bakmaksızın öğrencilere benzer şekilde davrandıklarının; bu doğrultuda da kız ve erkek öğrencilerin öğretmen davranışlarını benzer düzeyde empatik bulduklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında sınıf düzeyi açısından altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Altıncı sınıf öğrencileri okullarındaki yaşamı daha kaliteli algılamaktadır. Benzer şekilde, Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında da grupların ortalamaları arasındaki farklar, yine altıncı sınıftaki öğrenciler lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlıdır ($p > .01$). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ESATÖ puanlarında bir düşüş gözlenmektedir. Bu bulgular alanyazındaki diğer bulgularla uyumludur. Örneğin Durmaz (2008) lise öğrenci-

leri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf düzeyi yükseldikçe okul yaşam kalitesi algısının düştüğünü ortaya koyarken; Murat ve diğerleri (2005) ile Ün-Açıkgöz ve diğerleri (2003) de sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf atmosferine ilişkin algıların daha olumsuz nitelikler taşıdığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir. Bu farkın nedenlerinden biri, altıncı sınıf öğrencilerinin ilköğretim ikinci kademeğe uyunu kolaylaştırmak amacıyla sınıf rehber ve şube öğretmenlerinin bu öğrencilere kişisel ilgi göstermeleri olabilir. Öğrenciler, öğretmenlerin ilgi, destek ve yardımlarından dolayı buldukları ortamı daha empatik algılamış olabilirler. Yılmaz'ın (2007) çalışmasında da öğretmenin öğrenciye gösterdiği ilginin düzeyi ile öğrencilerin öğretmen algısı ve okuldan memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunmuş olması bu yargıyı destekler niteliktedir. Ayrıca, altıncı sınıf öğrencileri yeni ortamlarında öğretmenleri üzerinde iyi izlenimler bırakmaya; derslerini iyi dinlemeye, derse katılmaya ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeye daha çok özen göstermekte de olabilirler. Bu durum da öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı olumlu tutumlara sahip olmasını ve sınıfın bu öğrencilerce daha empatik algılanmasını sağlamış olabilir.

Öte yandan Okun ve diğerleri (1990), öğretmenlerin öğrencilere gösterdikleri kişisel ilginin sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü, ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe okuldan beklentilerinin arttığını, öğrencilerin, okulun beklentilerini yeterince karşılamadığını düşünmeye başladığını ve bu nedenlerle gelecek endişesinin arttığını belirtmektedir (Akt: Karatzias ve diğerleri 2002). Gerçekten de yedinci ve sekizinci sınıfta okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarındaki düşüş, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyinin özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Bu dönemde aileden bir kopuş ve arkadaşlarla yakınlaşma görülen ergenler için okul, sosyal yaşamlarının merkezini oluşturmaktadır. Ancak yaş düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha seçici bireyler haline geldikleri, aldıkları eğitime daha eleştirel baktıkları söylenebilir. İlerleyen yıllarda öğrencilerin okuldan beklentilerindeki değişiklikler, öğretmene, sınıfa ve genel olarak okula yönelik tutumlarını etkilemiş olabilir. Sekizinci sınıfa gelen öğrenciler, bir sonraki yıl istedikleri niteliklere sahip bir liseye gitme konusunda bir takım endişeler yaşayabilirler. Bu nedenle eğitim-öğretimleri ile ilgili faktörleri, eğitim kalitesi ve liseye giriş sınavlarındaki başarı açısından değerlendirmekte olabilirler. Gençlerin yaşadığı bu tür kaygıların, sınıfa ve okula yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Araştırma bulguları genel olarak özetlenecek olursa; gerek OYKÖ'den gerek ESATÖ'den elde edilen bulgulara göre, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen sonuçlar, çok yüksek olmamakla birlikte ortalamanın üzerindedir. Öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesini ve empatik sınıf atmosferlerini olumlu algılamaktadır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmazken, sınıf düzeyi yükseldikçe okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarında bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin, okulun yaşam kalitesini

de daha olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca OYKÖ ve ESATÖ puanları arasında .31 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular genel olarak empatik sınıf atmosferine ilişkin algıların düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da arttığı şeklinde özetlenebilir.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda, öğrencilerin gerek genel olarak okullarındaki yaşam kalitesinden, gerekse sınıflarındaki empatik atmosferden memnuniyetlerini arttırmak için bir takım önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Bu önlemlerden bazıları, ilköğretim ikinci kademedeki ders veren öğretmenlere bu yaş grubunun genel özellikleri, iletişim biçimleri vb. konularda hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmesi; okullarda Rehberlik Servisleriyle işbirliği yapılarak, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşayan öğrencileri tanıma çalışmalarının artırılması; bu öğrencilerin okuldan memnuniyetsizliklerini giderici çalışmalar yapılması; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde farklı dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına empatik anlayış ve beceriler kazandırmanın vurgulanması şeklinde olabilir. Ayrıca, Türkiye'nin farklı illerindeki okulların okul yaşam kalitesi algısını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece okul yaşam kalitesi algısının ülke çapında geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir. Bunun yanı sıra, gerek ilköğretimde gerek ortaöğretimde, öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları ile bu algıları etkileyebilecek farklı değişkenler (akademik başarı, devamsızlık, disiplin sorunları, öğretmen tutumları, öğretmenin sınıf yönetim stilleri, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb.) arasındaki ilişkiler, yordamsal teknikler de kullanılarak daha geniş örneklemelerde incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (2002). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*, s. 195 – 213, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ainley, J., Foreman, J., & Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989, November-December). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide, South Australia.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Christie, K. (2003). State Policies for the nitty-gritty of school life. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 645-650.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Finn, A. N., Schrodt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A Meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58 (4), 516-537.
- Goodenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. (1992b, April). *School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998), *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (Fifth Edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *Elementary Education Online*, 8(2), 322-333.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle, Faculty of Education and Arts, Australia.
- Majeed, A., Fraser, B. j., & Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with students' satisfaction among mathematics students in Burunei Darussalam. *Learning Environment Research*, (5), 203-205.
- Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council for Educational Research.

- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Murat, M., Özgan, H., & Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 33, (168). <http://yayim.meb.gov.tr> adresinden 02.04.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özbay, Y. & Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanım sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.
- Sinclair, B. & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Şahin, M. & Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.
- Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007) Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.
- Ün-Açıkgöz, K., Özkal, N., & Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 1 (17), 1-13.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-490.

EXTENDED ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the perceived quality of school life and empathic classroom atmosphere of the elementary school students. The sample of the study consisted of sixth-, seventh-, and eight-grade students from elementary schools in Adana central districts (Seyhan and Yüreğir) in 2008-2009 school year. The participant of the study included 298 students (166 female and 131 male); 106 of them from a school which has low socio-economic status, 112 of them from a school which has middle socioeconomic status and, 80 of them from a school which has high socio-economic status. In terms of grades, 99 (33.2%) of the students were at sixth grade, 103 (34.6%) of them were at seventh grade, and 96 (32.2%) of them were at eighth grade. The Quality of School Life Scale (Sarı, 2007) and Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale (IEAS) (Özbay and Şahin, 2000) were used as data collection tools. The Quality of School Life Scale (QSLS) is developed for elementary school students and consists of 30 items in six dimensions (i.e., Attitudes toward the School, School Administration, Teacher-Student Relationships, Student-Student Relationships, Status, and Social Activities). While Cronbach alpha coefficient of internal consistency of the scale was .86 in the previous study (Sarı, 2007), it was .81 in this study. The six dimensions explained 51.67 % of the total variance. The Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale (IEAS) developed by Özbay and Şahin (2000) to measure the perceived empathic atmosphere in the classroom among high school students. The scale is used to investigate the extent to which students' perceived their teacher's behaviors as empathic. The scale consists of 43 items in four dimensions (i.e., Empathic Understanding, Positive Regard, Subjective Perceiving, and Frankness). These four dimensions explained 54.13% of the total variance. While the Cronbach alpha coefficients of internal consistency of these dimensions were between .69 and .88 for the sub-scales, it was .91 for the total scale scores. The Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale was also found to be useful for elementary school students by Kandemir and Özbay (2009). However, the reliability of the scale was investigated in this study and the Cronbach Alpha values were computed for total and subscores ranging between .85 and .96. To analyze the gathered data, means and standard deviation distributions were investigated and independent samples t-test, one way analysis of variance, and correlation analysis were performed by means of SPSS 11.5 package software.

Results showed that students' means of the subscales of the Quality of School Life Scale were ranged from 2.28 to 4.01 and the mean of the students for the total scores of the scale was 3.15. On the other hand, the means of the subscales of Perceived Intra-Classroom Empathic Atmosphere Scale were ranged

from 3.05 to 3.34 and the mean for the total scores was 3.19. These results revealed that the perceived quality of school life and emphatic classroom atmosphere of the students were around the average points of the scales. A statistically significant correlation between students' QSLS and IEAS scores was calculated ($r=.31$, $p<.01$). Students who have higher scores on the QSLS also scored higher on the IEAS. For both of the scales, no significant differences were found in terms of gender; while the mean of the QSLS was 3.13 for the girls and 3.17 for the boys; the mean of the IEAS was 3.18 for the girls and 3.19 for the boys. However, there were significant differences in terms of grade-level in favor of sixth grade students in both the QSLS and the IEAS. While the means of the QSLS were found to be 3.34 for the sixth graders, 3.05 for the seventh graders, and 3.04 for eighth graders, the means of the IEAS were found to be 3.36 for the sixth graders, 3.30 for the seventh graders, and 2.88 for the eighth graders. In addition, students who have higher positive perceptions of emphatic classroom atmosphere found to be have higher positive perceptions toward the quality of life in their schools. Students who perceived their teacher as emphatic in the classroom also perceived the general quality of the life their school as positive.

On the basis of all these results, it can be said that there is a close relationship between the perceived quality of school life and the perceived intra-classroom emphatic atmosphere of the students. For this reason, it is clear that every kind of study and activity aimed to promote students' perceived emphatic classroom atmosphere will promote students' perceived quality of school life. Therefore, it is clear that the number of studies and efforts aimed to develop the teachers' emphatic behaviors and the quality of school life should be increased. It is also suggested that in-service educational programs about interpersonal relationships should be developed and administered especially for teachers and administrators who are working with adolescent students. In addition, students who have communication problems with their peers and teachers should be determined by the teachers and guidance services in the school and some precautions should be taken to increase positive attitudes of these students toward school.

YAZARLAR HAKKINDA

Semra Bilgiç, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden 2009 yılında yüksek lisans derecesini almıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Mediha Sari, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini aynı bölümden 2007 yılında almıştır. İletişim Adresi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balcalı, Adana. Email: msari@cu.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Semra Bilgiç, graduated from Cukurova University Social Sciences Institute master programme in 2009. She currently works in an elementary school as a classroom teacher. Mediha Sari is working at Cukurova University Faculty of Education Department of Educational Sciences as a lecturer. She had her PhD in 2007 from the same department of the same university. /Correspondence Adres: Cukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balcalı, Adana, Turkey /Email: msari@cu.edu.tr

AİLE EĞİTİMİNİN ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİ KULLANMALARINDA ETKİLİLİĞİ

Uzm. Mehrizar Yakın
Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Rüya Güzel Özmen
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin; a) Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olmayı kullanmalarında, b) teknikleri evde yapılan rutin etkinliklere genellemelerinde ve c) aile eğitimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerinin kullanımını sürdürmelerinde etkililiğini araştırmaktır. Araştırmanın denekleri, bir eğitim uygulama ve iş okulu birinci sınıfına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki öğrenci ve anneleridir. Annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmayı öğretmek amacı ile aile eğitim programı geliştirilmiştir. Aile eğitim programı; doğal dil teknikleri hakkında bilgilendirmeyi, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışmada aile eğitiminin etkililiğini belirlemek için Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için aile eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra oyun ortamında anne-çocuk etkileşimi video kamera ile kayıt edilmiştir. Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacı ile veri toplama formu kullanılarak verilerin dökümü yapılmıştır. Araştırma sonucunda aile eğitim programının, annelerin Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanmalarında, teknikleri rutin ev içi etkinliklere genellemelerinde ve aile eğitimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerinin kullanımını sürdürmelerinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Doğal Dil Sağaltım teknikleri, Model olma, Genişletme, Tepki isteme-Model olma, Zihinsel engelli öğrenciler.

THE EFFECTIVENESS OF PARENT TRAINING ON MOTHERS' USE OF NATURALISTIC LANGUAGE INTERVENTION TECHNIQUES

Spec. Mehrizar Yakin
Ministry of National Education
Dr. Ruya Guzel Ozmen
Gazi University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the parent training program on a) mothers' use of Natural Language Intervention Techniques including Modeling, Expanding, and Mand-modeling with their children with limited language skills; b) mothers' generalization of the techniques to their daily home routines, and c) mothers' maintenance of the techniques during two weeks and four weeks after the end of parents training. Study participants were two students attending the first grade in an education practice and vocational school and mothers of the students. The parent training program was developed in order to teach mothers how to use the Natural Language Intervention Techniques. The parent training program included informing mothers about natural language interventions, exemplifying the techniques, discussing the importance of the techniques, and practicing phases. Multiple probe design across behaviors design was used to determine the effectiveness of the parent training. In order to collect the study data, mother-child interactions during the play sessions were recorded with a video camera both before and after the parent training program. To determine the frequency of the mothers' use of Natural Language Intervention Techniques, the data was recorded by using a data gathering form. The results indicated that the parent training program was effective on increasing mothers' use of Modeling, Expanding and Mand-modeling techniques, as well as mothers' generalization of the techniques to their daily routines, and mothers' maintenance of the techniques during two weeks and four weeks after the parents training.

Keywords

Natural Language Intervention Techniques, Modeling, Expanding, Mand-modeling, Students with mental retardation.

GİRİŞ

Anne-babaların yetersizliği olan çocukları ile ilgili en fazla bilgi gereksinimi duydukları alanlar arasında çocuklarına dil ve iletişim becerilerini öğretme konusu gelmektedir (Akçamete ve Kargın 1996; Konrot, 1986). Dil ve iletişim sorunları olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine destek olabilmek için alan yazında birçok öğretim yönteminin etkiliği denenmiştir. Bu yöntemlerinden biri de Doğal Dil Sağaltım Yöntemidir. Doğal Dil Sağaltım Yöntemi, Sosyal Etkileşimci Kuramın ilkelerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu kurama göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir (Warren & Yoder, 1994). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi çocuğun doğal çevresinde (ev, okul v.b) gün boyunca doğal olarak gelişen olaylar ve etkinlikler sırasında veya günlük kullanılan materyaller eşliğinde çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli tekniklerden oluşan sağaltım yöntemidir. Doğal Dil Sağaltım Yönteminde kullanılan teknikler normal gelişim gösteren çocuk-anne etkileşimini inceleyen araştırmalarla belirlenmiştir (Hart, 1985). Doğal Dil Sağaltım Teknikleri arasında; model olma, genişletme, tepki isteme-model olma, zaman erteleme, kendi kendine konuşma, çevresel düzenleme, yeniden şekil verme (Düzeltilme) sayılabilir (Hepting & Goldstein 1996; Woods, Kashinath, & Goldstein, 2004).

Doğal Dil Sağaltım Yönteminin en önemli ve temel amacı; çocukla yetişkin arasındaki etkileşimin kalitesini yükselterek çocuğun iletişim becerilerini arttırmaktır (Yoder & Warren, 2002). Çok sayıda araştırmada Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin dil ve iletişim problemi olan çocukların dil ve iletişim becerilerini kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur (Cole & Dale, 1986; Elliott, Hall, & Soper, 1991; Güzel-Özmen, 2005; Hemmeter, Ault, Collins, & Meyer, 1996; Koegel, O'Dell, & Koegel, 1987; Şentürk, 2006; Warren, McQuarter, & Roger-Warren, 1984; Warren, 1992; Warren, Yoder, Gazdag, Kim, & Jones, 1993; Yoder, Kaiser, Alpert, & Fischer, 1993; Yoder, Warren, Kim, & Gazdag, 1994). Yurtdışında yapılan araştırmalarda ailelere, kardeşlere öğretmenlere ve bakıcılara verilen eğitim ile Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretimi amaçlanmıştır. Bu araştırmalarda hem eğitilen kişilerin bu teknikleri öğrendikleri (Hancock & Kaiser, 1996; Peterson, Carta, & Greenwood, 2005; Phillips & Halle, 2004; Woods ve diğ., 2004), hem de çocukların dil ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu bulgulanmıştır (Hancock & Kaiser, 1996; Peterson ve diğ., 2005; Woods ve diğ., 2004).

Türkiye'de ise Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretildiği bir çalışma bulunmamaktadır (Toğram, 2004). Bu çalışmada Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Tepki İsteme-Model Olma tekniği iki yüksek lisans öğrencisine ve gelişim geriliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmene öğretilmiştir. Ülkemizde ailelere bu tekniklerin öğretildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin etkililiği kanıtlanmış Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğrenmeleri

ve uygun ortamlarda kullanmaları zihinsel engelli çocuklarının dil ve iletişim becerilerini kazanmaları açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada aile eğitimiyle, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocukların annelerine Doğal İletişim Tekniklerinin öğretilmesi ve etkisinin denenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada üç temel soruya cevap aranmıştır. Bunlar; (a) Aile eğitimi programı, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanmalarında etkili midir? (b) Aile eğitimi programı, annelerin Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerinin tümünü evde yapılan rutin etkinlikler sırasında kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkili midir? (c) Aile eğitimi programı, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra annelerin Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerinin kullanımını sürdürmelerinde etkili midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu ve Ortam

Araştırmaya iki anne ve zihinsel yetersizliği olan çocukları katılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar bir eğitim uygulama ve iş okulunun birinci sınıfa devam eden çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırmada denek seçimi amacı ile öncelikle sınırlı ifade edici dil becerisi olan öğrenciler belirlenmiş, daha sonra bu çocukların anneleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılacak sınırlı ifade edici dil becerileri olan öğrencilerin seçiminde iki ön koşul belirlenmiştir. Bu ön koşullar: (a) Ortalama sözcük uzunluklarının 2.00–3.00 arasında olması (b) Yaşlarının 6 ile 9 arasında olmasıdır. Bu amaçla araştırmanın yapıldığı okulun birinci sınıfına devam eden öğrencilerden sınırlı ifade edici dil becerisi olan dört öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ortalama sözcük uzunluğu hesaplanmıştır. İfade edici dil becerisi 2.00 ile 3.00 arasında olan ikisi asıl biri yedek üç öğrenci ve anneleri denek olarak seçilmiştir. Belirlenen öğrencilerin anneleri ile görüşülerek annelere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım onayları alınmıştır. Araştırmaya katılan annelerin ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarının özellikleri aşağıda verilmiştir.

Birinci anne 33 yaşında, ilköğretim mezunu, ikisi de zihinsel engelli biri 8, diğeri ise 9 yaşında olan iki erkek çocuk sahibi bir ev hanımıdır. Anne daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Araştırmaya 8 yaş 5 aylık oğlu ile katılmıştır. Çocuğun raporlarından alınan bilgiye göre WISC-R testinde 50 zekâ puanı almıştır. Orta derecede zihinsel engelli olarak tanılanmıştır. İki ve üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ortalama sözcük uzunluğu 2.9 dur.

İkinci anne 36 yaşında, meslek lisesi mezunu bir ev hanımıdır. Anne daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Araştırmaya 9 yaş 3 aylık oğlu ile katılmıştır. Çocuğun raporlarından alınan bilgiye göre WISC-R testinde 50 zekâ puanı almıştır. Orta derecede zihinsel engel ve sağ kol hemiplejisi tanısı almıştır. İki ve üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ortalama sözcü uzunluğu 2.5 dir.

Deney süreci bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında anne ve çocuğun karşılıklı oturacağı şekilde yere minderler konmuş, minderlerin ortasına oyuncaklar yerleştirilmiştir. Gözlemci ve uygulama güvenilirliğini belirlemek için ortamda kamera bulundurulmuştur.

Hedef Tekniklerin Seçimi

Bu araştırmanın hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma teknikleri oluşturmaktadır. Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma teknikleri doğal dil sağaltımında sıklıkla kullanılan ve deneysel olarak etkili olduğu belirlenen (Cole & Dale, 1986; Elliott, Hall, & Soper, 1991; Güzel-Özmen, 2005; Hancock & Kaiser, 1996; Hemmeter, Ault, Collins, & Meyer, 1996; Koegel, O'Dell, & Koegel, 1987; Peterson ve diğ., 2005; Şentürk, 2006; Toğram, 2004; McQuarter & Roger-Warren, 1984; Warren, 1992; Warren, Warren, Yoder, Gazdag, Kim, & Jones 1993; Woods ve diğ., 2004; Yoder, Kaiser, Alpert, & Fischer, 1993; Yoder, Warren, Kim, & Gazdag, 1994) dil öğretim teknikleri olduğu için bu araştırmanın hedef Doğal Dil Sağaltım Teknikleri olarak belirlenmiştir.

Materyaller

Videolar: Aile eğitim programının ikinci bölümü olan tekniğin örneklendirilmesi aşamasında kullanılmak üzere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini örneklendiren videolar hazırlanmıştır. Her bir teknik için oyun oynama (çay seti, arabalar v.b) ve resimli kitap bakma etkinlikleri sırasında ortalama 2-3 dakika süren üçer video çekimi hazırlanarak toplam dokuz video örneği oluşturulmuştur. Videolarda birinci araştırmacının araştırmada yer almayan birinci sınıfa devam eden üç öğrenci ile teknikleri uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Oyun setleri: Başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme ve aile eğitim programının uygulama bölümünde toplam 13 oyun seti kullanılmıştır. Başlama düzeyinde kullanılan oyun setleri aile eğitim programının model olma ve rehberli uygulama oturumlarında da kullanılmıştır. Oyun setleri çiftlik hayvanları, tamir araç gereçleri, bebek yıkamak amacı ile bebek, havlu, tarak gibi oyun setleridir. Öğretim sonu değerlendirmede (bağımsız uygulamalar aşamasında) başlama düzeyi, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında yer almayan oyun setleri kullanılmıştır. Bu oyun setlerinin değerlendirme ve uygulama aşamalarına seçimi tesadüfi örnekleme ile yapılmıştır.

Aile Eğitim Programı

Aile eğitim programı birebir olarak kuruma dayalı bir program çerçevesinde aileye doğal dil tekniklerini öğretmek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Aile eğitim programını geliştirmek amacı ile ailelere dil öğretim tekniklerinin öğretmeyi hedefleyen araştırmalardan yararlanmışlardır (Hancock & Kaiser, 1996; Hepting & Goldstein, 1996; Peterson ve diğ., 2005; Woods ve diğ., 2004). Araştırmada uygulanan aile eğitim programı; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmaktadır.

Bilgilendirme: Bilgilendirme oturumu annelere; sözlü iletişim, sözlü iletişim kurmanın amaçları, çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ailenin önemi konularında bilgi vermek amacı ile düzenlenmiştir. Bilgilendirme oturumu ön bilgi geliştirme ve farkındalık oluşturma aşamalarından oluşmuştur. Ön bilgi geliştirme aşamasında annelere sözlü iletişim ve sözlü iletişimin amaçları konularında bilgi verilmiştir. Farkındalık oluşturma aşamasında annelere çocuklarının iletişim performansları ile ilgili bilgi verilmiş ve öğretilecek teknikler tanıtılmıştır.

Tekniğin Örneklendirilmesi: Tekniğin örneklendirilmesi bölümü hedef tekniği tanımlamak ve nasıl kullanıldığını örneklendirmek amacı ile düzenlenmiştir. Bu bölümde video görüntülerini izletirken görüntüler durdurarak, görüntüler üzerinde anneye tekniğin kullanımıyla ilgili açıklamaların yapılması ve anneye sorular sorarak tekniklerin nasıl uygulandığının tartışılması hedeflenmiştir.

Tekniğin Öneminin Tartışılması: Tekniğin öneminin tartışılması bölümü, tekniğin örneklendirilmesi bölümünde verilen örnekler ve izletilen video görüntülerinden yola çıkarak hedef tekniğin önemini belirlemek amacı ile düzenlenmiştir. Bu bölümde tekniğin önemi ile ilgili anneye sorular sorarak annenin görüşleri alınmış ve eksik noktaları tamamlanmıştır. Ardından anneden hedef tekniğin önemini söylemesi istenmiştir.

Uygulama: Uygulama bölümü model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır. Model olma aşaması, araştırmacının çocukla birlikte üç farklı oyun setiyle oynayarak hedef tekniğin kullanımını ile ilgili anneye model olmasını, rehberli uygulamalar aşaması annenin çocuğuyla, araştırmacının eşliğinde farklı oyun setleriyle hedef tekniği kullanarak oynamasını ve bu uygulamalarda anne ve çocuk etkileşiminin izlenerek gerekli yerlerde onaylayıcı, gerekli yerlerde düzeltici dönütler verilmesini, bağımsız uygulamalar aşaması ise annenin üç ayrı oturumda üç farklı oyun seti ile çocuğuyla hedef tekniği kullanarak oynamasını içermektedir. Programın uygulama bölümü ölçüt temelli olarak düzenlenmiştir. Model olmadan rehberli uygulamaya geçiş için ölçüt araştırmacının üç farklı oyun seti ile üç kez model olmasından sonra araştırmacının hedef tekniği kullanma durumlarını annenin söylemesidir. Reh-

berli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş ölçütü ise annenin hedef tekniği dört kez üst üste doğru kullanmasıdır.

Deneysel Model

Araştırmada, tek denekli deneysel araştırma modellerinden Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modelinde bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiği, birden fazla davranışta değerlendirilmektedir (Tawney & Gast, 1984). Davranışlar benzer ancak birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanma sıklığıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretmek amacı ile hazırlanan Aile Eğitim Programıdır.

Deney süreci araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmeni olan birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Annelere her hafta yeni bir teknik öğretilmiştir. İlk olarak Model Olma tekniği ikinci olarak Genişletme tekniği üçüncü olarak Tepki İsteme-Model Olma tekniği uygulanmıştır. Tekniklerin uygulama sırası tekniklerin öğretimi tamamlandıktan sonra annelerin tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanabilmesi amaçlanarak, en önce öğrenilmesi gerekenden sonra öğrenilmesi gerekene göre sıralanmıştır. Deney sürecine başlamadan önce annelerle görüşülerek çalışma gün ve saatleri belirlenmiştir. Her bir anne ile haftanın üç günü çalışılmıştır. Her annenin çalışma günlerinin birinci gününde yoklama ve başlama düzeyi oturumları düzenlenmiş, her oturum arasında 30 dakika ara verilmiştir. İkinci günde bir hedef tekniğin öğretimi gerçekleştirilmiş ve üçüncü günde ise öğretilen tekniğin başlama düzeyinde olduğu gibi öğretim sonu değerlendirilmesi yapılmıştır. Annelere her hafta yeni bir teknik öğretilmiştir. Ayrıca aile eğitim programı tamamlandıktan sonra annelerle görüşme yapılarak sosyal geçerlilik verileri de toplanmıştır. Deney sürecinde sırası ile aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır.

Başlama Düzeyi: Başlama düzeyi verileri alınırken anne-çocuk ikilisine oyun seti verilmiş ve anneye “çocuğunuzla evinizde oynadığınız gibi oyun oynayın” denmiştir. Anne ve çocuğun etkileşimi 5 dakika süre ile video kameraya kayıt edilmiştir. Etkileşim sırasında anneye hiçbir müdahalede bulunulmamış, uygulamacı odadan dışarı çıkmıştır. Başlama düzeyi verileri alınırken önce her bir annenin tüm teknikleri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla birer yoklama verisi alınmıştır. Daha sonra birinci teknikten başlama düzeyi verileri alınmasına devam edilmiştir.

Başlama Düzeyi Genelleme: Annelerin evlerine gidilerek yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında beşer dakikadan oluşan iki oturum genel-

leme başlama düzeyi verisi alınmıştır. Annelerden bu etkinlikler sırasında çocukları ile konuşarak bu etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Aile Eğitim Programının Uygulanması: Her teknik için başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince aile eğitim programı uygulanmıştır. Bilgilendirme oturumu ilk teknik olan Model Olma tekniğinin öğretimi oturumunun hemen öncesinde bir kereye mahsus olarak uygulanmıştır. Daha sonra Model Olma tekniği için aile eğitimi programı uygulanmıştır. Aile eğitimi sonunda kararlı veri elde edilince ikinci teknik için başlama düzeyi verisi üçüncü teknik için ise bir yoklama verisi alınmıştır. Aynı süreç üçüncü teknik için de uygulanmıştır.

Öğretim Sonu Değerlendirme: Öğretim sonu verileri aynı başlama düzeyinde olduğu gibi bağımsız uygulamalar aşamasında toplanmıştır. Ayrıca öğretim sonunda sosyal geçerlilik bulguları annelerle görüşme yapılarak toplanmıştır.

Öğretim Sonu Genelleme: Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra annelerin evlerine gidilerek, yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında beşer dakikadan oluşan iki oturum genelleme verisi toplanmıştır.

İzleme Değerlendirmesi: Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra öğretim süreci boyunca hiç kullanılmayan bir oyun setiyle (gemi yüzdürme) annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini tümünü kullanma sıklıklarını değerlendirmek için 5 dakikadan oluşan bir oturum izleme verisi toplanmıştır. Bu oturum aile eğitim programının uygulandığı bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Annelerden verilen oyuncak setiyle çocukları ile evlerinde oynadıkları gibi oynamaları istenmiştir.

Verilerin Puanlanması

Araştırmada başlama düzeyi, öğretim sonu, genelleme ve izleme koşullarında annelerin teknikleri kullanma sıklığı belirlenmiştir. Verilerin puanlanmasında videolar izlenerek anne-çocuk etkileşiminin veri toplama formuna dökümü yapılmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim sonu verilerinin puanlandırılırken video kamera ile kayıt edilen 5 dakikalık oyun etkinliği izlenerek, annelerin bu etkinlik sırasında hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniğini doğru bağlamda kaç kez kullandıkları sayılmıştır. Genelleme verileri puanlandırılırken masa hazırlama ve yemek yeme etkinliği sırasında alınan görüntüler izlenerek, annelerin iki etkinlikte Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanma sıklıkları belirlenerek, annelerin iki etkinlikte tüm teknikleri kullanma ortalamaları hesaplanmıştır. Bu amaçla iki rutin etkinlik sırasında teknikleri kullanma sıklığı belirlenerek ikiye bölünmüştür. İzleme verileri puanlandırılırken, annelerin tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığı belirlenmiştir. Gemi yüzdürme oyunu sırasında çekilen video görüntüleri izlenerek annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini tekniklerini kullanma sıklığı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

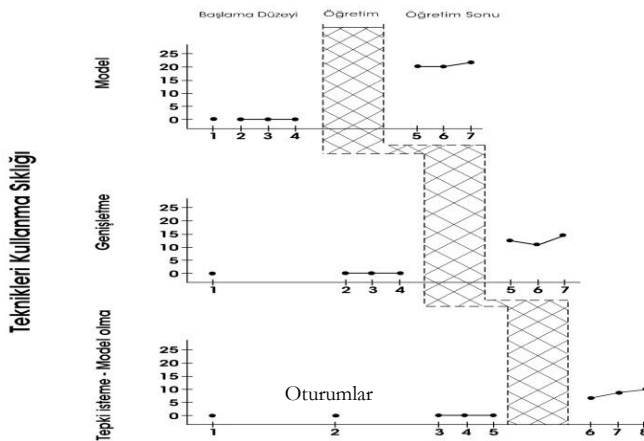
Tek denekli deneysel modeller ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney & Gast, 1984). Verilerin analizinde iki farklı grafikten yararlanılmıştır. Bunlar çizgi grafiği ve sütun grafiğidir. Doğal Dil Sağaltım tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerinin kullanılma sıklığı göstermek amacı ile çizgi grafiği kullanılmıştır. Tekniklerini birlikte kullanarak ev ortamına genellemeleri ve iki ile dört hafta sonra bu tekniklerin tümünü aynı etkinlikte kullanma sıklığı ortalamalarını göstermek amacı ile de sütun grafikleri kullanılmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik ve Uygulama Güvenirliliği

Güvenirlilikler araştırma yapılan okulda bulunan zihinsel engelliler alanında çalışan iki öğretmen arasında hesaplanmıştır. Bu öğretmenlere hedef tekniklerin tanımları verilmiş ve uygulama örnekleri gösterilmiştir. Gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanabilmesi için tesadüfi örnekleme ile başlama düzeyi, öğretim sonu izleme ve genelleme oturumlarını içerecek ve iki anneden de örnekler alınacak şekilde verilerin %30'u belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik %88 bulunmuştur. Uygulama güvenirliliği verilerini toplamak için, aile eğitim programının uygulama oturumlarının kayıt edildiği videokasetlerin %20'si iki anneden de örnekler alınacak şekilde tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmanın uygulama güvenirliliği %96 bulunmuştur.

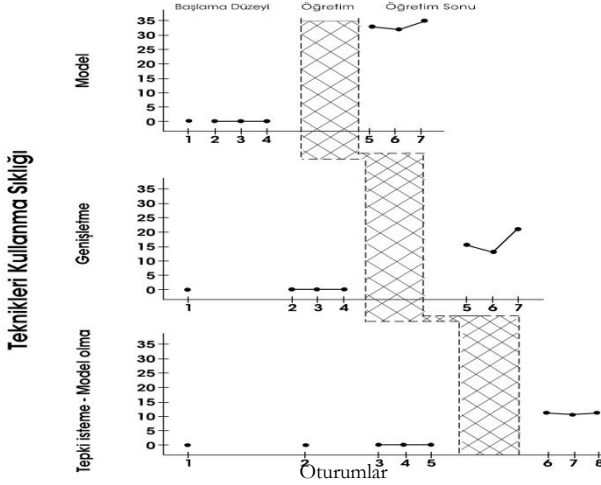
BULGULAR

Birinci annenin Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini başlama düzeyi ve öğretim sonu kullanma sıklığı Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Birinci annenin "Model Olma, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma" tekniklerini başlama düzeyi ve öğretim sonu kullanım sıklığı

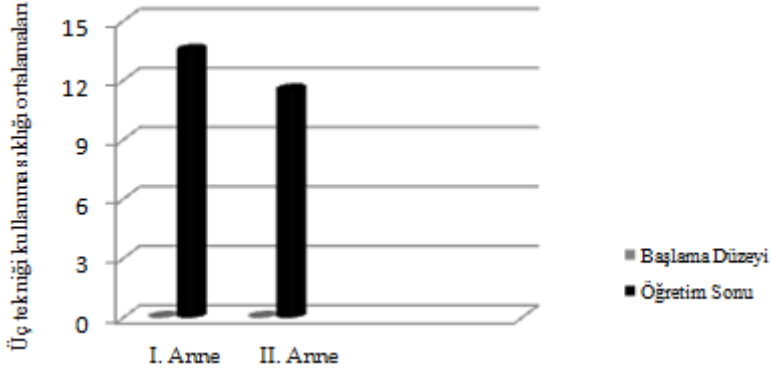
Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci anne üç tekniği de başlama düzeyi oturumlarında hiç kullanamamıştır. Aile eğitimi programı tamamlandıktan sonra yapılan öğretim sonu değerlendirme oturumlarında birinci anne Model Olma tekniğini birinci ve ikinci oturumda 21, üçüncü oturumda 23 kez, Genişletme tekniğini birinci oturumda 13, ikinci oturumda 11, üçüncü oturumda 14 kez ve Tepki İsteme-Model Olma tekniğini ise birinci oturumda 7, ikinci oturumda 9 ve üçüncü oturumda 10 kez kullanmıştır. Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci annenin üç teknikte de aile eğitimi programı uygulandıktan sonra elde edilen veri yollarının düzeyi, başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Bu artış en fazla Model Olma tekniğinde en az da Tepki İsteme-Model Olma tekniğinde olmuştur. İkinci annenin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları Grafik 2’de gösterilmektedir.



Grafik 2. İkinci annenin “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini başlama düzeyi ve öğretim sonu kullanım sıklığı

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci anne üç tekniği de başlama düzeyi oturumlarında hiç kullanamamıştır. Aile eğitimi programı tamamlandıktan sonra yapılan öğretim sonu değerlendirme oturumlarında ikinci anne Model Olma tekniğini birinci oturumda 33, ikinci oturumda 32, üçüncü oturumda 35 kez, Genişletme tekniğini birinci oturumda 16, ikinci oturumda 13, üçüncü oturumda 21 kez ve Tepki İsteme-Model Olma tekniğini ise birinci oturumda 13, ikinci oturumunda 12, üçüncü oturumda 13 kez kullanmıştır. Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci annenin üç teknikte de aile eğitimi programı uygulandıktan sonra elde edilen veri yollarının düzeyi, başlama düzeyine göre büyük bir artış göstermiştir. Bu artış en fazla Model Olma tekniğinde en az da Tepki İsteme-Model Olma tekniğinde olmuştur.

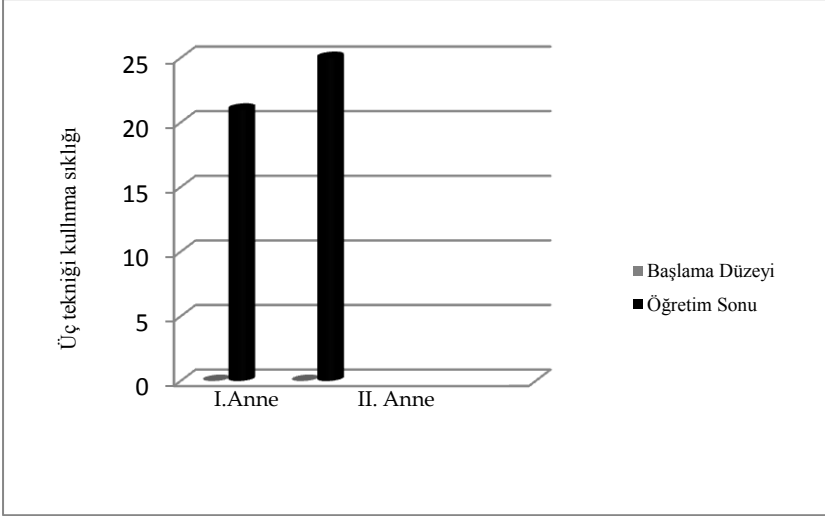
Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerinin tümünü evdeki rutin etkinlikler sırasında kullanarak ev ortamına genellemelerine ilişkin bulguları Grafik 3'de gösterilmektedir.



Grafik 3. Annelerin "Model ,Genişletme, Tepki İsteme - Model Olma" tekniklerinin tümünü kullanarak ev ortamına genelleme başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları

Grafik 3'de görüldüğü gibi her iki anne de iki oturumluk genelleme başlama düzeyi ortalamasında tekniklerin tümünü beşer dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır. Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan iki oturumluk genelleme değerlendirmesinde birinci anne beşer dakikalık yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında tekniklerin tümünü ortalama 13,5 kez, ikinci anne ortalama 11,5 kez kullanmıştır. Her iki annenin de tekniklerin tümünü kullanarak ev ortamına genelleme ortalaması genelleme başlama düzeyi ortalamasına göre büyük bir artış göstermiştir.

Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarına ilişkin başlama düzeyi ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra izleme bulguları Grafik 4'de gösterilmektedir.



Grafik 4. Annelerin "Model ,Genişletme, Tepki İsteme - Model Olma" tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarına ilişkin başlama düzeyi ve izleme bulguları

Grafik 4'de görüldüğü gibi her iki anne de başlama düzeyi değerlendirmesi ortalamasında tekniklerin tümünü beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanamamıştır. Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan izleme değerlendirmesinde birinci anne beş dakikalık oyun etkinliği sırasında tekniklerin tümünü 21 kez, ikinci anne 25 kez kullanmıştır. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde hiç kullanmazken, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan izleme değerlendirmesinde tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığı büyük bir artış göstermiştir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan anneler aile eğitim sonunda yapılan görüşmede aile eğitim programına katıldıkları için memnun olduklarını, çalışmanın çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini karşıladıklarını belirtmişlerdir. Öğrendikleri tekniklerin günlük yaşamlarında özellikle hazırlanmış herhangi bir araç gerece ihtiyaç duymadan rahatlıkla kullanabilecekleri teknikler olması, eğitim sırasında izletilen videolarla teknikleri kolayca anlayabilmeleri ve teknikleri öğretirken çocuklarıyla kendilerinin uygulama yapma fırsatını elde etmeleri yönlerinden dolayı çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda çocukları ile daha bilinçli şekilde konuştuklarını, ev içerisinde çocuklarıyla iletişim kurmak için daha fazla fırsatlar yarattıklarını,

çocuklarının bu eğitimden sonra kendilerini model alarak daha uzun cümlelerle konuşmaya başladıklarını ve sorular sorduklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçları geliştirilen aile eğitim programının araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanmalarında, ev ortamındaki etkinliklere genellemelerinde ve iki ile dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada her iki annenin de başlama düzeyi verileri incelendiğinde üç tekniği de çocukları ile etkileşime girerken hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Annelerin başlama düzeyi oturumları sırasında çocukları ile oyun oynarken, çocuklarına “anahtarını al, arabayı tamir et” şeklinde yönergeler verdikleri, çocuklarının oyun oynamasını izledikleri ve çocukları ile konuşmadan oyuncaklarla oynadıkları gözlenmiştir. Bu gözlemler ve başlama düzeyi sonuçları annelerin çocukları ile etkileşime girerken çocuklarına sözel girdi sağlamaya, çocuğu sözel etkileşime başlatmak ve katmak amacı ile gerekli iletişimsel destekler vermeye yönelik ortamları oluşturamadıklarını göstermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ve zihinsel engelli çocukların anneleriyle etkileşimlerini inceleyen araştırmalar, zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuklarıyla etkileşimlerinin, normal çocuk-anne etkileşiminden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarında zihinsel engelli çocukların normal çocuklara göre anneleri ile etkileşime girerken daha az etkileşim başlattıkları ve daha az tepki verdikleri (Crawley & Spiker, 1983; Maurer & Sherrod, 1987), zihinsel engelli çocuk annelerinin normal çocuk annelerine göre daha sıklıkla konuşma başlattığı (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Moseley, 1990), sözel ve sözel olmayan tepki verme, etkileşimi sürdürme, etkileşimli oyun oynama davranışlarını daha az sergiledikleri bulunmuştur (Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2000). Bu araştırmada annelerin başlama düzeyinde gösterdikleri performans yapılan araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aile eğitim programının uygulanması sonucu, annelerin teknikleri kullanma sıklığında başlama düzeyine göre büyük artış olmuştur. Bu sonuç, aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerini kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan tek denekli araştırmalarda aile eğitim programının zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin (Hancock & Kaiser, 1996; Peterson ve diğ., 2005; Woods ve diğ., 2004) ve zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin (Toğram, 2004; Phillips & Halle, 2004) Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Bu

araştırmada da yurt dışında ve ülkemizde yapılan ilgili diğer araştırmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Her iki annenin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan izleme değerlendirmesinde tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığı başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Yurt dışında ve ülkemizde yapılan tek denekli araştırmalarda zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin (Hancock & Kaiser, 1996; Peterson ve diğ., 2005) ve zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin (Phillips & Halle, 2004; Toğram, 2004), aile eğitim programı tamamlandıktan sonra Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmayı sürdürdükleri bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları da alan yazındaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Her iki annenin aile eğitim programı uygulandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde tüm teknikleri kullanma sıklığı ortalaması başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Bu sonuç, aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden Model Olma, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma tekniklerinin tümünü kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yurt dışında yapılan tek denekli araştırmalarda aile eğitim programının zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini farklı etkinlik (yemek yeme) ve ortamlara (ev, oyun parkı) genellemeleri araştırılmış (Hancock & Kaiser, 1996; Woods ve diğ., 2004) ve aile eğitim programının etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yurt dışında uygulanan aile eğitim programlarında, uygulama aşamasına bilgilendirme oturumundan hemen sonra geçilirken, bu araştırmada uygulama aşamasına bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi ve tekniğin önemini tartışılması aşamalarından sonra geçilmiştir. Bu araştırmada uygulanan aile eğitim programının her aşaması kendinden sonra gelen aşamayı tamamlar nitelikte düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin, annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini çok fazla model olmadan ve çok fazla rehberli uygulama yapmadan daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmelerinde ve teknikleri kullanma sıklıklarında başlama düzeyi verilerine göre yüksek bir artış göstermelerinde, teknikleri genellemelerinde ve tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal geçerlilik verileri toplamak amacı ile aile eğitimi programı uygulandıktan sonra annelerle yapılan görüşmelerde anneler “çocuklarının kendilerini model alarak daha uzun cümleler kurarak konuştuklarını, çeşitli sorular sorduklarını” söylemişlerdir. Başlama düzeyi oturumları sırasında çocukların anneleri ile oyun oynarken hiç konuşmadan oyuncaklarla oynadıkları, anneleri soru sorduğunda sorulan sorulara cevap vermeyerek sessiz kaldıkları ya da annelerinin söyledikleri soru kalıplarını tekrar ettikleri gözlenmiştir. Aile eğitim programı

tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumları sırasında ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde çocukların anneleri ile oyun oynarken; “ben gemi yüzdürüyorum”, “köpeği yüzdürüyorum”, “köpeği kamyonu koyuyorum”, “aannn, geliyorum” şeklinde cümleler kurarak yaptıkları davranışları kendiliklerinden söyledikleri, annelerine ise “sen ne yapıyorsun?”, “başka ne oynayacağız?” şeklinde sorular sorarak iletişimi başlattıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler ailelerin söylediklerini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen tüm veriler çocukların dil gelişimini desteklemek amacı ile yapılacak aile eğitiminin, çocuklara sunulan eğitimi kolay, etkili, kalıcı, genellenebilir ve ekonomik hale getirmekle birlikte, ailelerin çocuklarıyla birlikte olduğu zaman dilimini nitelikli bir şekilde değerlendirmelerine, ayrıca anne-babaların çocuklarına yardımcı olabilmelerinin verdiği hoşnutlukla özgüvenlerini güçlendirmelerine katkı sağlaması açısından önemli olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 47-58.
- Cole, K.N., & Dale, P.S. (1986). Direct instruction and interactive language instruction with language delayed preschool children: A comparison study. *Journal of Speech and Hearing*, 29, 206-17.
- Crawley, S. B., & Spiker, D. (1983). Mother-child interactions involving two-year-olds with down syndrome: A look at individual differences. *Child Development*, 54, 1312-1323.
- Elliot, R. O., Hall, K. L., & Soper, H. V. (1991). Analog language teaching versus natural language teaching: Generalization and retention of language learning for adults with autism and mental retardation. *Journal of Developmental Disorders*, 21 (4), 433-447.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 18-27.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (1996). Siblings' use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 168-191.
- Hart, B. (1985). *Naturalistic language training techniques. Teaching functional language*. Language Intervention Series, Austin: Pro-Ed.
- Hemmeter, M. L., Ault, M. J., Collins, B. C., & Meyer, S. (1996). The effects of teacher-implemented language instruction within free time activities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 3, 203-12.
- Hepting, N. H., & Goldstein, H. (1996). What's natural about naturalistic language intervention? *Journal of Early Intervention*, 20 (3), 249-265.

- Konrot, A. (1986). Zihinsel engellilerin eğitiminde konuşma terapistinin rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-176.
- Maurer, H., & Sherrod, K. B. (1987). Context of directives given to young children with Down Syndrome and nonretarded children Development over two years. *American Journal of Mental Deficiency*, 91 (6), 579-590.
- Moseley, M. J. (1990). *Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations*. Washington: Elsevier Science Publishing Company.
- Peterson, C., Carta, J. J., & Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27 (2), 94-109.
- Phillips, B., & Halle, J. (2004). The effects of a teacher-training intervention on student interns' use of naturalistic language teaching strategies. *Teacher Education and Special Education*, 27 (2), 81-96.
- Şentürk, I. (2006). *Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tawney, W. J., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Warren, S. F., Mcquarter, R. J., & Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 49, 43-52.
- Warren, S. F. (1992). Facilitating basic vocabulary acquisition with milieu teaching procedures. *Journal of Early Intervention*, 16 (3), 235-251.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech Hearing Research*, 36, 83-97.
- Warren, S. F. & Yoder, P. J. (1994). Communication and language intervention: Why a constructivist approach is insufficient. *Journal of Special Education*, 28 (3), 248-59.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Intervention*, 26 (3), 175-193.
- Yoder, P. J., Kaiser, A .P., Alpert, C., & Fischer, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, K., & Gazdag, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay II: Systematic replication and extension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 841- 851.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45 (6), 1158-1174.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of a parent training program on increasing a) mothers' use of Natural Language Intervention Techniques including Modeling, Expanding, and Mand-modeling with their children with limited language skills; b) mothers' generalization of the techniques to their daily home routines; and c) mothers' maintenance of techniques during two weeks and four weeks after the end of parents training.

The subjects of the study were two children with mental retardation and limited language skills attending the first grade in an Education Practice and Vocational School and the mothers of the two participating children. Following two criteria were used to select the study participants: a) children's mean length of utterance should be between 2.00 and 3.00 and b) children's age should be between 6 and 9. In order to select the participants, initially an interview was conducted with the parents, and after the completion of the interviews, language samples were obtained from the students to assess their mean length of utterance.

The experimental procedure was implemented by using a multiple probe design across behaviors (Tawney & Gast, 1994). The dependent variable of the study was the frequency of the mothers' use of Natural Language Intervention Techniques including Modeling, Expanding, and Mand-modeling. The independent variable of the study was the parent training program designed to teach the mothers target Natural Language Intervention Techniques.

The parent training program was developed to teach the mothers Natural Language Intervention Techniques. The parent training program included informing mothers about natural language interventions, exemplifying the techniques, discussing the importance of the techniques, and practicing phases. Informing phase was consisted of development of the background knowledge and awareness about the natural language techniques. In the phase of exemplifying the procedures, mothers were introduced to the concept of the target techniques, explained about the condition and the ways that they can use the target technique. In addition, the mothers watched some videos with the researcher that exemplifies the use of the target techniques. In the phase of the discussion about the importance of the techniques, the researcher gave necessary examples to exemplify the procedures based on the videos which they watched together, asked the mothers their points of view and completed the discussion points by asking the mothers about the importance of the procedure. The practice phase was implemented in three sessions including modeling, guided practice, and independent practice.

The experimental procedures were completed in six phases. Experimental phases included baseline, generalization baseline, and implementation of the parent training program, post-training assessment, post-training generalization,

and maintenance assessment. In addition, social validity data were collected through interviews with the participating mothers.

In order to collect the study data, mother-child interactions during the play sessions were recorded with a video camera both before and after the parent training program. To determine the frequency of the mothers' use of Natural Language Intervention Techniques, the data was recorded by using a data gathering form. Generalization data was collected during the activities such as setting a table and eating a daily meal. The maintenance data was collected two and four weeks after the parent training. Finally, the mothers were interviewed in depth, face to face to collect social validity data.

Study results showed that the parent training program was effective on increasing mothers' use of "modeling, expanding and mand-modeling" techniques, mothers' generalization of the techniques to their daily home routines, and mothers' maintenance of the techniques during two weeks and four weeks after the parent training.

In conclusion, it is suggested that parent training programs should be designed to increase the quality of the parent-child interactions and to support the children's language and communication skills.

YAZARLAR HAKKINDA

Mehrişar Yakın, Çamlık İlköğretim Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde öğretmendir. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden mezun olmuştur. Yüksek lisansını Gazi Üniversitesi zihinsel engellilerin eğitiminde tamamlamıştır. Aile eğitimi, dil ve iletişim becerilerinin zihinsel engelli çocuklara öğretimi ilgi alanlarını içermektedir. Ruyi Güzel-Özmen, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doçenttir. Öğrenme güçlüğü olan ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi ve dil ve iletişim becerilerinin otistik ve zihinsel engelli çocuklara öğretimi araştırma ilgi alanlarını içermektedir. İletişim adresi: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Teknikokullar 06500 Ankara. E-posta: ruyaozmen@hotmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Mehrişar Yakın is a teacher at Camlık Elementary School and Vocational Education Centre. She graduated from Gazi University, Department of Special Education. She holds an MA degree in education of mental retardation from Gazi University. Her expertise includes parent training and teaching language and communication skills to children with mental retardation. Ruyi Guzel-Ozmen, is an associate professor at the Department of Special Education at Gazi University. Her research expertise includes reading and writing instruction for students with learning disabilities and mild mental retardation and teaching language and communication skills to autistic children and children with mental retardation. Correspondance address: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Teknikokullar 06500 Ankara. E-mail: ruyaozmen@hotmail.com

ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI DERSLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ: EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ¹

Dr. Nilay T. Bümen
Dr. Gülsen Ünver
Dr. Makbule Başbay
Ege Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada bir üniversitenin Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programı'nda (OAÖTYLP) yer alan tüm derslerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemiyle yürütülen çalışmada 2005-06 ile 2006-07 öğretim yıllarında (toplam üç dönem) ilgili programda öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen (kuramsal ve uygulamalı dersler için ayrı olmak üzere) iki anket kullanılmıştır. Her dönem sonunda o dönemde programda yer alan tüm dersler için anketler uygulanmıştır. Bulgulara göre, derslerin tümünde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Kuramsal derslerden ikisi hariç diğer dokuz derste de “öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması” şeklinde ders işlendiği ifade edilmektedir. Ölçme yöntemi olarak sınav, sunum ve ödevlerin kullanıldığı ve derse katılımın puanlandığı, ancak öğrencilerin sınav yerine ödev ve sunum yapmayı istedikleri görülmüştür. Uygulamalı üç derste de en az sekiz ders gözlemi yapıldığı, öğretim elemanlarının uygulama okuluna çok az geldikleri görülmüştür, ancak öğrencilerin çoğu bunu yeterli bulmaktadır. Sonuç olarak öğrenci görüşlerine göre, OAÖTYLP derslerinin etkili bir şekilde yürütüldüğünü söylemek güçtür ve birçok açıdan geliştirmeye gereksinim bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen yetiştirme, Ortaöğretime öğretmen yetiştirme, Program değerlendirme, Tezsiz yüksek lisans programı.

© 2010, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 41-62

¹ Bu çalışma, Ege Üniversitesi B.A.P. Şb. Md.'nce desteklenen 05 EGF 003 no'lu proje ile elde edilen bulgulardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

PRE-SERVICE TEACHERS' PERSPECTIVES TOWARDS SECONDARY TEACHER EDUCATION GRADUATE COURSES AT EGE UNIVERSITY

Dr. Nilay T. Bumen

Dr. Gulsen Unver

Dr. Makbule Basbay

Ege University

Abstract

In this study, investigating whole lessons found in the secondary teacher education non-thesis master's degree program was aimed. It was intended to reach all the students that attended the program in 2005-2006 and 2006-2007 (totally three semesters) with this study that was conducted by using the descriptive method. Two instruments, developed by the researchers, were used for data collection (theoretical and practical lessons were apart). At the end of each semester, questionnaires were used for all the lessons that were found in the program in that semester. According to the results, it was seen that the relationship of the academic staff with the students was positive in all lessons. Except two out of theoretical lessons, in nine lessons it was expressed that the lessons were conducted by students' sharing the subjects and presenting one by one. As an assessment tool, it was seen that exam, presentation and homework were scored; however, it was also seen that students were willing to do homework and make presentations instead of exams. It was also witnessed that at least eight lesson observations were verified in three practical lessons; and during this time, academic staff seldom came to the practice school but students found that enough. Consequently, it is impossible to utter that secondary teacher education non-thesis master's program lessons were conducted effectively and improvement is needed in several ways.

Keywords

Teacher education, Teacher training for secondary schools, Program evaluation, Non-thesis master's degree.

GİRİŞ

Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevi 1982'de üniversitelere verilmiştir. Buna göre farklı fakültelerin lisans mezunları pedagojik formasyon dersleri olarak öğretmen olmaya hak kazanmışlardır. Zaman içerisinde bu derslerde pek çok değişiklik yapılmıştır. İlk pedagojik formasyon programında (1982) yer alan dersler Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi ve Özel Öğretim Uygulamaları'dır (YÖK, 1998a). Bu programın uygulanmaya başlanmasından üç yıl sonra (1985) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yazılı isteği üzerine programdaki derslerde değişiklik yapılmış ve yeni zorunlu dersler Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları olarak belirlenmiştir (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). 1996 yılı başlarında YÖK ve MEB işbirliği ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 1998a). Daha nitelikli ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmek amacıyla alan fakültesi mezunları için 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programlarının açılıp yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Böylece öğretmen yetiştirme tarihimizde ilk kez yüksek lisans eğitimiyle ortaöğretim öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır.

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı (OAÖTYLP) adıyla anılan bu programdaki dersler (toplam 45 kredilik) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri I, Okul Deneyimi I, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri II, Seçmeli I, Okul Deneyimi II, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması ve Seçmeli II dersleridir (YÖK, 1998a).

Alanyazında, 1997'de yürürlüğe konan öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Yapılan ilk eleştirilerden biri (Ataman, 1998), en az 70 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi dikkate alınmadan, söz konusu programları geliştiren çalışma gruplarında yeterli sayı ve nitelikteki Türk uzmandan çok, yabancı uzmanlardan yararlanılmasıdır. Buna karşın, programda öğretim yöntemleri ve uygulamalarına daha çok yer verilmesi (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002) olumlu karşılanmıştır. Ancak Kavcar (2002) uygulama okulunda yürütülmesi gereken derslerin, öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle çok zor gerçekleştirileceğini belirtmektedir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) ortaöğretim alan öğretmenlerinden yüksek lisans düzeyinde eğitim almaları beklentisinin, öğretmen eğitiminde önemli bir adım olduğunu ifade etmektedir. Kavcar (2002) ise bu uygulamanın Türkiye gerçeklerine uymadığını, öğretmen aday adaylarının kalitesinin baştan düşmesine neden olacağını iddia etmektedir. Program, lisans derslerinden oluştuğu halde mezunlarına yüksek lisans diploması verilmesinin, bu programdan mezun olan ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğret-

menler arasında bazı adaletsizlikler/ikilikler oluşturacağı (Kavcar, 2002), hatta programın adının “yüksek lisans” olması eleştiri konusu olmuştur (Semerci ve Çerçi, 2002). Yılman (2006) tezsiz yüksek lisans programı açmak için yeterli kapasiteye sahip olup-olmamanın ölçütleri belli olmadığından ciddi sorunlar oluşabileceğini ve bunun uygulanması zor bir sistem olduğunu belirtmektedir. Kavcar (2002) bu programla öğretmenlik meslek sevgisinin, hizmet duygusunun ve meslek ruhunun kazandırılmayacağını iddia etmektedir; O'na göre, tezsiz yüksek lisans için öngörülen derslerin lisans dersleri olması, ancak verilecek diplomanın yüksek lisans diploması olması, zaman içinde akademik kavramlarda ve değerlerde yozlaşmaya sebep olabilecek bir durumdur. Ünal ve Özsoy (2004) ise bu düzenlemenin öğretmen yetiştirme alanında çözdüğünden daha çok soruna neden olduğunu ve eğitim bilimlerine zarar verdiğini belirtmektedir. Bütün bu eleştirileri inceleyen Kavak, Aydın ve Akbaba Altun'a (2007) göre derslerle ilgili temel sorun ve yetersizlikler şunlardır: a) Programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıklar vardır, b) Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişki kurulamamaktadır, c) Teorik derslere daha fazla ağırlık verilmekte ve uygulama geniş ölçüde ihmal edilmektedir, d) Alanın öğretim yöntemlerine ilişkin dersler yetersizdir, e) Programlarda açılan dersler öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok, öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillenmiş ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükü çok artmıştır, f) Programlardaki zorunlu ders yükü gereğinden fazla olduğundan öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayırlamamakta, programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır.

Bu tür eleştiriler ve 10 yıllık uygulama ışığında 2006'da lisans programlarında değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklik tezsiz yüksek lisans programlarına da yansıtılmıştır. YÖK'ün 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan 4+1,5 uygulamasının sürmesine karar verilmiş ancak derslerde bazı değişiklikler yapılması da karara bağlanmıştır (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007). İlginç bir şekilde bu karardan 10 ay sonra (22.05.2008 tarihli YÖK Genel Kurul toplantısıyla) tekrar değişikliğe gidilmiş ve 4 + 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans programı 4 + 1 yıllık tezsiz yüksek lisans programına dönüşerek (program bir buçuk yıldan bir yıla düşürülerek), ders içerikleri aynı kalmak suretiyle, çoğu dersin kredisi (toplam 34 krediye) düşürülmüştür (YÖK, 2008). Buna göre son yayınlanan programdaki dersler Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Rehberlik, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Alan Eğitiminde Araştırma Projesi ve Seçmeli Ders'tir. Bu programdaki önemli değişikliklerden biri de derslerin Meslek Bilgisi (MB), Alan Bilgisi (AB) ve Genel Kültür (GK) şeklinde sınıflandırılmış olması ve 11 tanesinin MB dersi olarak yayınlanmasıdır.

Görüldüğü gibi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan öğretmenlik meslek bilgisi programları 1982'den bu yana beş kez değiştirilmiş ve son değişiklik, önceki program bazı üniversitelerde uygulamaya dahi geçirilmeden (10 ay içinde) yapılmıştır. Yılman (2006), "eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma" adı altında öğretmenlik meslek bilgisi açısından getirilen en somut değişikliğin ders sayılarında ve isimlerinde yapıldığını belirterek, bunun gerçekten yenileşme niteliği taşıyan bir değişme olup-olmadığını sorgulamaktadır. Bu değişikliklerin öğretim elemanı niteliklerine hiç önem verilmeden yapıldığını, öğretmen eğitimiyle doğrudan ilgisi, bilgisi, deneyimi olmayanlara ders verildiğini, alanla ilgili bilimsel çalışması ve yayını olmanın geçerli sayılmadığını ve etkin bir denetimin yapılmadığını belirtmektedir. 2008 yılında yapılan değişiklikte MB, AB ve GK kodlarına yer verilmesinde bu tür eleştirilerin etkili olduğu söylenebilir.

OAÖTYLP ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok programın geneli (Örn. Semerci & Çerçi, 2002; Başer, Günhan & Yavuz, 2005; Aycan, Aycan & Türkoğuz, 2005; Peker & Tambağ, 2007; Kaya Şengören ve ark. 2007) ya da bazı derslerini değerlendirmeye yönelik (Örn. Bayraktar & Burgul, 2004; Eryılmaz, 2005; Boz & Boz, 2006) olduğu görülmektedir. Bu incelemeler de daha çok uygulamalı derslere odaklanmaktadır. Genel olarak bakıldığında, 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans eğitimiyle öğretmen yetiştirmenin etkililiği ya da süreçte yaşanan sorunlarla ilgili çalışmalar düşündürücü sonuçlar vermektedir. Örneğin Peker ve Tambağ (2007), öğrencilerin programı uygulama ve özel öğretim yöntemleri boyutlarında yeterli bulmadığını, öğretim elemanlarını etkinlikler ve araç-gereç kullanımı açısından eleştirdiğini ve 1,5 yıl sürmesinin uygunluğu konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedir. Semerci ve Çerçi (2002), programın Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerini "oyalama ve zamanlarını boşa harcama aracı" olarak nitelendiren öğrenciler bulunduğunu, bu öğrencilerin programın 1,5 yıl yerine 1 yıl, hatta 3 ay gibi bir zamanda tamamlanabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Çelikten (2008), programdaki ders işleme biçimlerinin hemen hemen lisans öğretimine benzediğini, hattâ derslerin kodları değişse de çoğu zaman öğretim elemanlarının lisans düzeyinde anlattıkları bilgi ve kaynakları lisansüstü düzeyde de anlatmaya devam ettiklerini, öğretim araç-gereçleri ve laboratuvar açısından eksiklikler bulunduğunu, derslerin çeşitliliği ve bu dersleri verecek öğretim elemanların yeterliliklerinin oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Hatta çoğu zaman derslerin yapılmadığı ya da ciddi olmayan ödevlerle geçiştirildiği de ifade edilmektedir. Benzer şekilde öğrenci görüşlerine göre, OAÖTYLP programının geleneksel formasyon eğitiminden farklı olmadığı, programa yüksek lisans denildiği halde yüksek lisans düzeyine uygun ders verilmediği ve sürenin (1,5 yıl) çok uzun olduğu belirtilmektedir (Aycan, Aycan ve Türkoğuz, 2005).

Görüldüğü gibi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan öğretmenlik meslek bilgisi programları son 29 yılda beş kez değiştirilmiş, buna rağmen eleştiriler almaya devam etmiştir. Programda yer alan derslere ilişkin araştırmalara

bakıldığında, derslerin süresi, kredisi, içeriği, sıralanışı, işleniş biçimi, ölçme-değerlendirmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısı gibi konularda ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmalarda, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programların içeriğinde yer alan tüm derslerin birlikte incelenmediği saptanmıştır. Bu nedenle, OAÖTYLP'nda yer alan tüm derslerin bir arada değerlendirilmesine gereksinim olduğu düşünülmüştür.

1997 Programı olarak bilinen OAÖTYLP, Ege Üniversitesi'nde 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın yürütüldüğü sırada programda yukarıda sözü edilen 2007 tarihli kararlar uygulamaya konulmamış olduğundan önceki dersler (1,5 yıllık, 39 kredilik -12 zorunlu ve 6 kredilik 2 seçmeli ders) yer almakta idi. Yukarıda görüldüğü gibi, alanyazında bu program kapsamındaki bazı dersler incelenmekle birlikte, programın tüm derslerinin değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, OAÖTYLP'nı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak değerlendiren üç yıllık kapsamlı bir projenin parçasıdır (bkz. Ünver, Bümen ve Başbay, 2008). Projede, OAÖTYLP'nda yönetici, öğretim elemanı ve öğrenci konumundaki bütün katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının her bir ders için ayrıntılı görüşlerine ilişkin bir araştırma yayınlanmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Ancak bu makale öğrenci görüşleriyle sınırlıdır ve temel olarak "Ege Üniversitesi'nde Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı derslerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Çalışmayla Ege Üniversitesi'nde, ortaöğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren tezsiz yüksek lisans programı derslerinin üstün ve aksayan yönlerinin belirlenmesi sağlanabilir. Bu sayede tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin süresi, kredisi, içeriği, sıralanışı, işleniş biçimi, ölçme-değerlendirmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkısı gibi konularda bir profil elde edilerek, gelecekte hazırlanacak programlara geribildirim sunulabilir. Bu sayede ilgili programın etkililiğine katkıda bulunulurken, aynı zamanda Türkiye'de öğretmen yetiştirme planlarına yön verecek sonuçlara ulaşılabilir. Programdaki her dersin öğrenci görüşleriyle tek tek incelenmesi, hem genel örüntü-ye ulaşma, hem de ders özelindeki sorunlara odaklaşma imkânı sağlayabilir. Son 29 yılda ortaöğretime öğretmen yetiştirme sürecindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beş kez değiştirildiği düşünüldüğünde, bulguların ilgili kararlara yön verebilecek bir alt yapı sağlayabilmesi mümkündür. Ayrıca ileride yapılabilecek ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirme programlarını değerlendirme çalışmalarını için yönlendirici olabilir. Türkiye genelinde aynı program uygulandığından derslerin kur tanımları ortaklık göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bazı bulgularından programı uygulayan diğer üniversiteler de yararlanabilir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi'nde, 2005-06 Güz dönemi ile 2006-07 Güz dönemi arasında uygulanan (toplam üç dönem) OAÖTYLP'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Söz konusu dönemlerde ilgili programda öğrenim gören tüm öğrencilere (toplam 10 bölüm, 308 öğrenci) ulaşılmaya çalışılmıştır. Derslere göre anketlere cevap veren öğrenci sayıları Çizelge 1'de sunulmuştur. Bu çizelgede görüldüğü gibi anketi dolduran öğrenci sayısı 167 ile 223 arasında değişmiştir. Buna göre çalışma evreninin en az %54'üne, en çok %72'sine ulaşılmıştır.

Çizelge 1. Anketlere cevap veren öğrenci sayıları

Dersin Adı	Öğrenci Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	53	158	211
Gelişim ve Öğrenme	45	140	185
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	49	160	209
Özel Öğretim Yöntemleri I	44	130	174
Okul Deneyimi I	42	167	209
Özel Öğretim Yöntemleri II	46	155	201
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	52	171	223
Sınıf Yönetimi	35	143	178
Okul Deneyimi II	43	155	200
Seçmeli I	31	136	167
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	47	150	197
Rehberlik	49	170	219
Öğretmenlik Uygulaması	45	141	186
Seçmeli II	35	149	184

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kuramsal ve uygulamalı derslerin birbirlerinden farklı yapıda olmaları nedeniyle araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı anket kullanılmıştır. Öncelikle kuramsal ve uygulamalı dersler için, açık uçlu sorulardan oluşmuş iki anket taslağı hazırlanmıştır. Bu anket taslakları, sekiz bölümden toplam 56 (23 kuramsal ve 33 uygulamalı ders anketi) öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan geribildirimlere göre bir form düzenlenmiş ve bu form için üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan eleştiri ve öneriler ışığında hazırlanan *Kuramsal Dersler Anketi* deneme formu 12 bölümde öğrenim gören, 78'i erkek, 102'si kadın olmak üzere toplam 180 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin Likert tipi maddelerinin deneme uygulaması ölçümleri üzerinde güvenilirlik çalışması

olarak madde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve madde-test korelasyonu .30'un altında olan ve eksi değer alan maddelerin anketten çıkarılmasına karar verilmiştir. Anketin 92 maddelik deneme ölçümleri üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .96, belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra 81 maddelik hali üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ankette Çizelge 2'de görülen yedi bölüm yer almaktadır.

Uygulamalı derslere yönelik öğrenci anketinin geliştirilebilmesi için *Uygulamalı Dersler Anketi* deneme formu 12 bölümden, 76'sı erkek ve 105'i kadın olmak üzere toplam 181 kişiye uygulanmıştır. Yukarıda açıklandığı gibi bu ölçümler üzerinde de madde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve .30'un altında olanlar anketten çıkarılmıştır. Anketin 75 maddelik deneme ölçümleri üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .96, belirlenen maddeler çıkarıldıktan sonra 68 maddelik hali üzerinde hesaplanan değer ise .96'dır. Öte yandan, Okul Deneyimi I ve II dersleri için üç uzmandan yeniden görüş alınmış, küçük değişiklikler yapıldıktan sonra son hali oluşturulmuştur. Ankette Çizelge 3'te görülen dört bölüm yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri OAÖTYLP'nın 2005-06 öğretim yılı güz dönemi başlayıp, 2006-07 öğretim yılı güz döneminde sona eren uygulaması boyunca (toplam üç dönem) toplanmıştır. Böylece her dönem sonunda, o dönem okutulan derslere yönelik anketler uygulanmıştır. Anketler, öğrenciler sıfıftayken ve değerlendirmeye konu olan dersin öğretim üyesi sınıfta yokken uygulanmaya çalışılmıştır. Uygulamalarda gönüllülük esasına özen gösterilmiş, isteksiz öğrenciler zorlanmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Anketlerin çözümlenmesi için tüm derslere ilişkin frekans ve yüzdeler elde edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Ancak bu çalışmada her ders için (toplam 14 ders) ayrıntılı tabloların verilmesi mümkün olmadığından farklı bir sunuma gidilmiş ve öncelikle olumsuz ifadeler içeren maddeler tespit edilerek tersten (recode) puanlanmıştır. Daha sonra 5'li Likert tipinde işaretlenen maddeler için, her maddenin aritmetik ortalaması (\bar{X}) hesaplanmıştır. Maddelerin bulunduğu boyuttaki tüm maddelerin aritmetik ortalamaları alındıktan sonra, ilgili boyuttaki aritmetik ortalamalar madde sayısına bölünerek ortalamaların ortalaması elde edilmiştir ($\bar{\bar{x}}$). Likert tipinde işaretlenmeyen maddelerin analizinde ise frekans ve yüzdeler hesaplanmış ve tüm dersler için birleştirilerek sunulmuştur.

BULGULAR

OAÖTYLP öğrencilerinin programda yer alan tüm derslere ilişkin görüşleri frekans ve yüzde cinsinden analiz edildiğinde elde edilen çizelgelerin çok yoğun olması sebebiyle, [Ünver, Bümen ve Başbay, (2008) tarafından hazırlanan proje raporundan incelenebilir] bu makalede yukarıda belirtildiği şekilde analiz edilerek açıklanmıştır. Öğrenci görüşleriyle ilgili diğer nicel bulgular ise proje raporundan (Ünver, Bümen ve Başbay, 2008) özetlenerek sunulmuştur. OAÖTYLP öğrencilerinin üç dönemde aldıkları kuramsal derslere ilişkin görüşleri Çizelge 2’de, uygulamalı derslere ilişkin görüşleri ise Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 2. Kuramsal derslere ait ortalamaların ortalaması

Kuramsal Dersler	Dersin hedefleriyle ilgili yargılar	Dersin konularıyla ilgili yargılar	Dersin işlenişi ile ilgili yargılar	Kullanılan kaynak ve araç-gereçlerle ilgili yargılar	Derste uygulanan ölçme-değ. etkinlikleriyle ilgili yargılar	Öğretim elemanının iletişimiyle ilgili yargılar	Derse yönelik genel yargılar
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3.55	3.70	3.48	3.48	3.52	4.07	3.72
Gelişim ve Öğrenme	3.60	4.10	3.61	3.69	3.51	4.02	3.96
Öğr.Planl. ve Değerlendirme	3.79	3.77	3.66	3.71	3.84	4.15	3.84
Özel Öğretim Yöntemleri I	3.66	3.75	3.58	3.63	3.88	4.02	3.77
Öğr.Tek. ve Materyal Geliş. Sınıf Yönetimi	3.99	3.99	3.86	3.86	4.04	4.21	4.03
Özel Öğretim Yöntemleri II	3.44	3.81	3.53	3.57	3.64	3.91	3.62
Seçmeli I	3.62	3.60	3.57	3.48	3.83	3.79	3.60
Seçmeli II	3.76	3.85	3.75	3.62	3.48	4.18	3.88
K.Alanı Ders Kit.İncelemesi	3.64	3.54	3.67	3.55	3.86	3.99	3.69
Rehberlik	3.46	3.79	3.56	3.61	3.54	3.71	3.62
Seçmeli II	3.67	3.80	3.71	3.66	3.68	4.07	3.85

Çizelge 2’de görüldüğü gibi dersin hedefleriyle ilgili yargılar açısından en yüksek değer Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersindedir. Bu ders, eğitim durumları, ölçme değerlendirme, öğretim elemanı ile ilişkiler ve genel yargılar açısından da en yüksek ortalamalara sahiptir. En düşük ortalamalar ise her bo-

yutta farklı derslerde bulunmaktadır. Buna göre, dersin hedefleri ve öğretim elemanının öğrenci-öğretmen ilişkisi açısından Rehberlik, içerik açısından Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, işleniş ve araç-gereç kullanımı açısından Öğretmenlik Mesleğine Giriş, ölçme değerlendirme açısından Seçmeli I ve genel yargılar açısından Özel Öğretim Yöntemleri II dersleri en düşük ortalamalara sahiptir. Uygulamalı derslere bakıldığında ise (Çizelge 3), Okul Deneyimi I dersinin uygulama öğretmeni dışındaki boyutlarda en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın, Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulama öğretmenin davranışları açısından en yüksek ortalamaya sahiptir.

Çizelge 2 incelendiğinde, en yüksek ortalamaların dersi okutan öğretim elemanının öğretmen-öğrenci iletişimiyle ilgili yargılar boyutunda yer aldığı görülmektedir. Bulgulara göre, derslerin tümünde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinin olumlu olduğu, özellikle güler yüzlülük ve anlayışlılık gibi kişilik özellikleri ile ilgili yargılara katılım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “*Öğretim elemanının iletişim becerileri örnek alınmalıdır*” yargısına öğrencilerin %70 oranında katıldığı ders sayısı sadece birdir. Başka bir deyişle, 11 kuramsal dersten 10’unda öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin örnek alınacak kadar iyi durumda olmadığı söylenebilir. Ayrıca genel yargılar boyutunda yer alan “*Dersin öğretim elemanı gibi bir öğretmen olmak istiyorum*” maddesine katılım oranı hiçbir derste %70 düzeyine erişememekte ve ortalama % 50 düzeyinde kalmaktadır.

Çizelge 3. Uygulamalı derslere ait ortalamaların ortalaması

Uygulamalı Dersler	Dersin hedefleriyle ilgili yargılar	Öğretim elemanının davranışlarıyla ilgili yargılar	Uygulama öğretmenin davranışlarıyla ilgili yargılar	Derse yönelik genel yargılar
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Okul Deneyimi I	3.79	3.92	3.54	3.86
Okul Deneyimi II	3.75	3.81	3.69	3.77
Öğr. Uygulaması	3.75	3.79	3.80	3.79

Kuramsal derslerin içeriği ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğu konuları güncel, anlamlı, gerçek yaşamla tutarlı, meslek hayatında gerekli ve ilgi çekici bulmaktadır. Ancak sadece Gelişim ve Öğrenme dersinde sürenin yeterli olmadığı yönünde görüşler dikkat çekmektedir. Dersin işleniş açısından ise, Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde yarıyıl boyunca öğretim elemanı tarafından anlatım yapıldığı, diğer derslerde ise “*dersin konularının öğrenciler arasında paylaşılması, herkesin payına düşen konuyu sunması*” şeklinde ders işlendiği görülmektedir. Bu durumda programda yer alan 11 kuramsal dersten dokuzunda derslerin bu şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Bu derslerde, “*öğrenciler payına düşen konuları sunduktan sonra öğretim elemanı eksikleri tamamladı*” maddesinin de yüksek oranda tercih edilmesi, önceki bulguyu doğrulamaktadır.

Kuramsal derslerde en çok anlatım ve soru-cevap tekniklerinin uygulandığı; tartışma, örnek olay, rol yapma ve grup çalışması gibi yöntem-tekniklerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Öğrenciler Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme derslerinde öğretim elemanının dersi anlatırken güncel örnekler verdiğini (en az %72 oranında) ifade etmektedir. Tüm derslerde “*dersin konusuyla ilgili çalışma yapırları dağıtılıp, doldurmamız istendi*” maddesinin çok az işaretlendiği görülmektedir. Gösterip- yaptırma, örnek olay, rol oynama, problem çözme ve deney yapma gibi yöntem-tekniklerin çok az derste ve çok az düzeyde uygulandığı dikkat çekmektedir.

Kuramsal derslerin işleniş sırasında araç-gereç olarak en çok ders kitabının, daha sonra ise sırasıyla yazı tahtası, tepegöz, bilgisayar ve projeksiyon kullanıldığı görülmektedir. Laboratuvar aletleri, gerçek eşyalar, coğrafi haritalar, teyp ve teyp kaseti, video, televizyon kullanımının ise çok az olduğu ortaya çıkmaktadır. Özel Öğretim Yöntemleri II ve Rehberlik dışındaki dokuz derste, dersliklerin fiziksel özelliklerinin hem araç-gereç kullanımı, hem de öğretim açısından uygun olmadığı yönünde görüşler çoğunluktadır.

Kuramsal derslerin ölçme değerlendirme etkinliklerine bakıldığında, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Özel Öğretim Yöntemleri I ve Rehberlik derslerinde sınav ve sunum yapmanın daha çok uygulandığı, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri II, Seçmeli I, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi ve Seçmeli II derslerinde ise sunum ve ödevlerin daha çok uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Derse katılım en az %19, en fazla %65 düzeyinde puanlanmaktadır. Öğrencilerin genel olarak derslerde sınav yapılmasını uygun bulmadığı, onun yerine ödev ve sunum yapmayı istedikleri görülmektedir. Öğretim elemanının daha çok sunum ve ödevle ölçme değerlendirme yaptığı derslerde de öğrenciler durumdan memnun olduklarını, bu yöntemin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Uygulamalı dersler açısından, öğrencilerin uygulama okullarında yaptıkları gözlemlere bakıldığında, üç derste de (Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması) sekiz ve daha fazla ders gözlemi yapan öğrenci sayısının fazla olduğu (sırasıyla %33.3, %52 ve %45.2) görülmektedir. Ancak Öğretmenlik Uygulaması dersinde daha az sınıf gözlemi, daha çok öğretim yapılması gerekmektedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu durumda Öğretmenlik Uygulaması dersiyile ilgili bulguların düşündürücü olduğu söylenebilir. Öğrencilere bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda, %71 - %83 oranında yeterli buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamalı derslerde görev alan öğretim elemanlarının uygulama okuluna gelme ya da uygulama sırasında gözlem yapma sayısı ile ilgili görüşlerine bakıldığında, Okul Deneyimi I ve II derslerinde öğretim elemanlarının çoğunlukla sadece bir kez okula geldiği (sırasıyla %60.3 ve %58.7) görülmüştür. Öğ-

retmenlik Uygulamasında ise “*hiç gelmedi*” seçeneği %41.6, “*bir kez geldi*” seçeneği ise %40.5 oranında tercih edilmiştir. Bu seçeneklerin çokça tercih edilmiş olması düşündürücüdür. Ancak daha ilginç olan, öğrencilere bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda %62 - %65 oranında bir kısmının durumu yeterli bulmasıdır. Başka bir deyişle öğrenciler, öğretim elemanlarının okula fazla gelmemesinden memnun görünmekte ya da bunun eksikliğini hissetmemektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi uygulamalı derslerde yapılan etkinlikler birbirinden farklıdır. Bu nedenle üç dersin işlenişleriyle ilgili bulgular da farklılıklar göstermektedir. Okul Deneyimi I dersinde en çok “*Öğretmenin ve öğrencinin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini anlamak için*” ve “*öğretmenin sınıfta veya laboratuvarında işlediği ders(ler)i görmek için*” gözlem yapılırken, Okul Deneyimi II dersinde mikroöğretim etkinlikleri yapılmıştır. Ancak mikroöğretim etkinliklerinin çok az yapıldığı görülmektedir, zira “*hiç*”, “*1-2 kez*” mikroöğretim yaptığını belirten öğrencilerin toplam oranı %79’dur. Yine çok ilginç bir şekilde öğrencilere bu etkinliklerin yeterli olup olmadığı sorulduğunda, %57.5’i yeterli, %40’ı az ve %2,5’i çok bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının uygulama okullarında ders işleme saatleriyle ilgili bulgular Çizelge 4’te görülmektedir. Çizelge 4’ten öğrencilerin yaklaşık yarısının 6 saat ve daha az süreli ders işledikleri anlaşılmaktadır. Bu sayıların yeterli olup olmadığı sorulduğunda, öğrencilerin %83.6’sı “*yeterli*” yanıtı vermiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinde işledikleri ders saatleri

Öğrencilerin Uygulama Okulunda İşledikleri Ders Sayısı	f	%
3 saat ve daha az	45	25.7
4-6 saat	34	19.4
7-9 saat	16	9.1
10-12 saat	26	14.9
13-15 saat	11	6.3
16-18 saat	28	16.0
19-21 saat	4	2.3
22-24 saat	11	6.3
Toplam	175	100.0

Uygulamalı derslerde öğrenciler gelişim dosyası hazırlamaktadır. Her üç uygulamalı derste de dosyada yer alan materyaller farklıdır ve konuyla ilgili bilgiler Çizelge 5’te sunulmaktadır. Her üç uygulamalı derste de öğrencilerin bir kısmı (n = 31 – 42) gelişim dosyası hazırlamadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenleri sorulduğunda, “*Bana, gelişim dosyası hazırlayacağımı belirten bir yazılı evrak verilmedi*” ve “*Öğretim elemanımız böyle bir dosya hazırlamamızı istemedi*” yanıtlarının daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Çizelge 5. Öğrencilerin gelişim dosyasında bulunan materyaller

Gelişim Dosyasında Bulunan Materyaller		f	%
Okul	Uygulama okuluna ilişkin genel bilgiler	123	91.8
Deneyimi I (n= 141)	Okul yöneticileri ile görüşme formu	96	76.2
	Öğretmenin okuldaki bir günü	139	98.6
	Öğrencinin okuldaki bir günü	132	94.3
	Okuldaki eğitsel kol çalışmalarına ilişkin bilgiler	93	72.1
	Okuldaki rehberlik çalışmalarına ilişkin bilgiler	98	79.0
Okul	Uygulama okulundaki gözlemlerimi kaydettiğim	117	90.7
Deneyimi II (n=143)	formlar		
	Mikroöğretim planları	85	75.9
	Mikroöğretim etkinlikleri sonrasında kendimi değerlendirmek için yazdığım notlar	54	56.3
Öğretmenlik	Yıllık plan	116	87.2
Uygulaması (n= 133)	Ders planları (İşlenen dersler için)	128	96.2
	Bilgi yapıları / ders notları (İşlenen dersler için)	112	84.2
	Öğretim materyalleri (araç-gereçleri)	98	73.7
	Belirtke tablosu	63	47.4
	Ölçme aracı (Sınav soruları)	87	65.4
	Öğretmen adayının kendini değerlendirme raporu	92	69.2
	Uygulama öğretmeni gözlem formları	85	63.9
	Arkadaş gözlem formları	61	45.9

Uygulamalı derslerin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde, sınav, gelişim dosyası, uygulama öğretmeni değerlendirmeleri ve öğretim elemanı gözlem sonuçlarının kullanıldığı görülmektedir. Okul Deneyimi I dersinde en çok gelişim dosyalarının (%67.5), en az sınavın (%27.8), Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde ise en çok uygulama öğretmenin değerlendirme sonuçlarının (%71 ve %78.5) dikkate alındığı ifade edilmektedir. Bu iki derste öğretim elemanı gözlem sonuçlarının (%58 ve %65.6) uygulama öğretmenin değerlendirilmelerinden daha az dikkate alınıyor olması şaşırtıcı bir bulgudur. Yine ilginç olarak, öğrenciler Okul Deneyimi II dersinde bu durumu uygun bulurken, Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama öğretmenin değerlendirmelerinin fazla dikkate alınmasını uygun görmemektedir. Öğrenciler öğretim elemanının yaptığı gözlemlerin değerlendirmeye şu anda olduğundan daha fazla katılması gerektiğini, hattâ sınavla da değerlendirme yapılabileceğini belirtmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular, ortaöğretime öğretmen yetiştirme düzenimizle ilgili önemli sonuçlara işaret etmektedir. Programdaki dersler açısından bakıldığında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi ortalamaları, altı boyut açısından da en yüksek değerlerdedir. Bu ders, benzer yöntemlerle yapılan iki

çalışmada da programdaki en etkili dersler arasında sayılmaktadır (Bayraktar ve Burgul, 2004; Eryılmaz, 2005). Diğer taraftan bulgulara göre en az yararlı bulunan dersler ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Rehberliktir. Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi Eryılmaz (2005)'in çalışmasında da en az yararlı bulunan üç dersten biridir (diğerleri Okul Deneyimi I ve II). Bu noktada dersleri veren öğretim elemanlarının bulgulardan haberdar edilmesi önemli bir ilk adım olabilir. Ayrıca derslerin etkililik derecesinin yükseltilmesi için neler yapılabileceği üzerine bir arayış içine girmenin ve bu konuda işbirliği yapılmasının yararlı olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre derslerde hedeflerin öğrencilerle paylaşıldığının ifade edilmesi sevindiricidir. Hem model olma açısından (Bandura 1977), hem de öğrencilerin derse yönelik beklentiler geliştirmesi açısından doğru bir uygulama olduğu söylenebilir. Ders içeriklerinin de öğrenciler tarafından beğenilip, yararlı görülmesi olumlu bir sonuçtur. Ancak bu olumlu durumların derslerin işlenişi hakkındaki yargularla değiştiği söylenebilir. Zira kuramsal derslerden ikisi hariç, diğer dokuz derste de “*öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması*” şeklinde ders işlendiği ifade edilmektedir. Yüksek lisans eğitiminde öğrencilerin ders konuları hakkında sunum yapmalarının yararlı olduğu düşünülebilir ancak bu uygulamanın akademik etkililik bakımından tartışılmaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu konuya dikkat çeken Ün Açıkgoz (2002, s.304) önemli uyarılarda bulunmaktadır:

“Bazı öğretmenler, konuları öğrenciye paylaştırıp anlatmanın aktif öğrenme olduğunu düşünmektedir. Ancak bu durum aktif öğrenmenin uygulandığı anlamına gelmemelidir. Çünkü sonuç olarak bir kişi anlatmakta, diğerlerinin onu edilgin bir biçimde dinlemesi beklenmektedir. Ya da en iyi olasılıkla; soru-yanıt, tartışma vb. etkileşimli öğrenme yöntemlerine yer verilmektedir. Üstelik anlatıcılık rolü, konunun uzmanı olan öğretmenden konuyu yeni öğrenmekte olan öğrenciye geçmiştir. Çoğu zaman, anlatanın konuya hakim olmaması ve etkili anlatım yapamaması nedeniyle böyle sınıflar, öğretmenin baskın olduğu, normal geleneksel sınıflardan daha kötü sonuç vermektedir.”

Bu uygulamanın bir başka sınırlılığı da öğrencilerin sadece görev almış olduğu alt bölüme odaklanması ve diğer bölüm/alt bölümlerle ilgili bir sorumluluk hissetmemesidir. Dönem başında payına düşen konuyu sunan bir öğrenci –eğer sınıf da kalabalıksa– bir daha hiçbir konuyla ilgili hazırlık yapma ya da okuma çabası göstermeyebilir. Derste sadece sunumlara bakılarak ölçme değerlendirme yapıldığı (sınav yapılmadığı) durumlarda ise bu uygulama daha kötü sonuçlara neden olabilmektedir. Her ne kadar bulgulara göre öğrenciler ödevle / sunumla değerlendirilmeyi tercih etse de, bu uygulama hem ölçmelerin geçerlik ve güvenilirliği açısından, hem de akademik etkililik açısından uygun görünmemektedir. Sadece bir konu başlığı şeklinde verilen sunum görevlerinin, öğrencilerin fazla bir araştırma/tarama yapmasına gerek bile olmadan internet yoluyla elde edilmesi mümkündür. Bu durumda derslerin etkililiği ya da yararı büsbütün sorgu-

lanır hale gelmektedir. Bütün bu nedenlerle “*öğrencilerin konuları paylaşması ve sırayla sunması*” şeklinde ders işlenmesinin ilgili öğretim elemanlarınca gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derse katılımının bu yolla sağlanmasından ziyade, alanyazında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmaya çalışılmasında yarar vardır.

Dersleri okutan öğretim elemanlarının iletişim becerileriyle ilgili olumlu yargılar bulunması, öğretmen yetiştirmede model olunması bakımından mutluluk vericidir. Tüm derslerde öğrencilerle iletişimin olumlu olduğu, öğretim elemanlarının güler yüzlü ve anlayışlı davrandığı görülmektedir. Ancak çelişkili bir biçimde, öğretim elemanlarını örnek alma konusunda kararsızlık yaşanmaktadır. “*Dersin öğretim elemanı gibi bir öğretmen olmak istiyorum*” maddesine katılım oranı hiçbir derste %70 düzeyine erişememekte ve ortalama 0.50 düzeyinde kalmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuramının savunucusu Bandura (1977), gözlemcilerin “*uygun olduğunu düşündüğü davranışları*” ve “*yeterli, yüksek statüli kişileri*” model aldığı belirtmektedir (Akt. Erdamar, 2007). Bu durumda yukarıda belirtilen bulgulardan hareketle öğretim elemanlarının, öğrencilerinin öğretmen olduğunda göstermeleri istenilen özellikleri/ davranışları kendilerinin yeterince göstermediği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğretimsel becerilerinin yeterli bulunmadığı da düşünülebilir. Nitekim Eryılmaz’ın (2005) çalışmasında ortaöğretim öğretmen adayları, eğitimleri sırasında kullanılan öğretim yöntemleri ile uygulamalı derslerde kullanmaları istenilen öğretim yöntemleri arasında çelişkiler olduğunu belirtmiştir. Başer, Günhan ve Yavuz (2005), öğrencilerin ders içeriklerini beğenmelerine karşın, işlenişini kısmen beğendiklerini, öğretim üyelerinden çağdaş öğretim tekniklerini kullanmalarını istediğini ifade etmektedir. Peker ve Tambağ (2007) da derslerdeki öğretme-öğrenme etkinlikleri ve kullanılan araç-gereçlerin yeterliği konusunda kararsızlık yaşandığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretim elemanlarının örnek alınacak davranışlar sergileme bakımından özeleştirici yapmalarında yarar görülmektedir.

Uygulamalı derslerle ilgili bulgular, *Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*’ndaki (YÖK/Dünya Bankası, 1998) işleyiş ilkeleri ile karşılaştırıldığında, bu ilkelerin yeterince uygulamaya geçirilemediği görülmektedir. Örneğin, bu kılavuza göre, her öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir öğretim dönemi boyunca *haftada en az üç ders saati* bir sınıfta bizzat ders işlemesi beklenmektedir. Ancak çalışmanın ilgili bulgusu, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının ancak iki haftalık uygulama yaptığını göstermektedir. Yine bu kılavuzda öğretim elemanlarının her öğretmen adayının en az iki dersini gözlemesi gerektiği belirtilirken, çalışmada öğretim elemanları tarafından uygulama dersleri hiç gözlenmeksizin, yalnızca uygulama öğretmeninin değerlendirme sonuçları ve/veya gelişim dosyası puanları dikkate alınarak, bu dersten yılsonu notu alan öğretmen adaylarının olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi etmenler bu sonuç için gerekçe gösterilebilir. Elbette bu durumlar öğretim elemanının uygulama ağırlıklı derslerdeki

görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini sınırlandırabilir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme konusundaki duyarlılık düzeyinin yüksek olması bu etmenlerin olumsuz etkisini azaltabilir.

Başka bir bulgu, öğrencilerin çoğuna göre mikroöğretim uygulamalarının çok az yapıldığını göstermektedir. *Fakülte-Okul İşbirliği Kalavuzu* (YÖK/Dünya Bankası, 1998) ve *Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Etkinlik Hazırlama Kalavuzu* (Demirtaş & Güneş, 2004) incelendiğinde, mikroöğretim etkinliğinin Okul Deneyimi II dersi için belkemiği özelliği taşıdığı, dolayısıyla dersin çoğunlukla mikroöğretimlerle yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, adı geçen dersin bu yönüyle de yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır. Boz ve Boz (2006) ve Karakuş'un (2008) da buna benzer bulgular elde ettiği görülmektedir. Bu dersi hem eğitim programları hem de özel öğretim yöntemleri konusunda uzman olan öğretim elemanlarının okutmasının yaşanan birçok sorunu önleyebileceği düşünülmektedir.

Özetle, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimindeki önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Adams & Krockover, 1997; YÖK, 1998b; Mayer, 1999; Avalos, 2000; Volante 2006; Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007; Iverson, Lewis & Talbot III, 2008). Yüksek Öğretmen Okullarının yönetmeliğine göre öğretmenlik uygulamasında başarılı olmayan öğrencilerin diğer bütün derslerinden başarılı olmuş olsalar bile diplomalarını alamaması (Yılman, 1987), günümüzde örnek alınması gereken bir uygulamadır. Bunun ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye ilgili karar organları, program geliştirme çalışmalarına katılan ve programların yürütülmesinde rol alan kişilerce benimsenmesi ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmeye büyük katkılar sağlayabilir.

Çalışmadaki ilginç bulgulardan biri de, öğrencilerin sınav yerine sunum ve ödev yapmayı tercih etmeleri, uygulama etkinliklerine çok az yer verilmesine rağmen bu durumu yeterli bulmaları ve öğretim elemanlarının okul ziyaretlerinin az olmasından rahatsız olunmamasıdır. Başka bir deyişle, OAÖTYLP öğrencileri yüksek akademik beklentiler ya da nitelikli eğitim arayışında görünmemektedir. Nitekim OAÖTYLP yüksek lisans değil öğretmenlik için sertifika programı olarak algılanmaktadır (Aycan, Aycan ve Türkoğuz 2005; Karakuş, 2008). Bu durum programdaki sorunların ortak sebeplere dayandığı ve kalıcı çözümler için köklü değişikliklere gidilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öncelikle ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusundaki duyarlılığın artırılması gerekmektedir. Bu amaçla OAÖTYLP'ni yürütmede görev alan tüm fakülte ve enstitülerin zaman zaman çeşitli toplantılarla biraraya gelerek sorunları ve çözüm önerilerini paylaşmasında yarar olabilir. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme düzenimiz ve programlarla ilgili sempozyum ve paneller düzenlenebilir. Bu tür buluşmalar çözülmesi gereken öncelikli sorunların belirlenmesinde, ortak tutumların gelişmesinde ve kurumsallaşma sürecinde etkili olabilir. YÖK tarafından 2008 yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlanan

yeni OAÖTYLP'nın etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir. Söz konusu programda bir çok dersin iki saate düşürülmesinin, bazı derslerin çıkarılmasının, bazı derslerin eklenmesinin ne gibi sonuçlar doğurduğunu belirlemek program geliştirme açısından yararlı olabilir. Öte yandan sadece ders adları ve saatlerinde yapılan değişikliklerin işe yarayıp yaramadığı, sistemin bütüncül gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenmesi de önemli adımlar arasındadır. Farklı üniversitelerde yürütülecek bu tür araştırmaların, Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin hizmetöncesi eğitimlerini geliştirecek sonuçlar verebileceği de söylenebilir.

Son olarak, bu çalışma Türkiye'de ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programını uygulayan üniversitelerden birinde yapılmıştır. Dolayısıyla bulguların Türkiye'de bu programı uygulayan tüm üniversitelere genellenmesi mümkün değildir. Bununla birlikte, program Türkiye'deki tüm üniversitelerde aynı dersler ve kur tanımlarıyla uygulandığından, bulgulardan hem Yükseköğretim Kurulu'nun hem de diğer üniversitelerin yararlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, P.E. & Krockover, G.H. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Teacher Education*, 81(1), 29-50.
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 15, 263-270.
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Aycan, Ş., Aycan, N. & Türkoğuz, S. (2005). Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin tezsiz yüksek lisans programlarından beklentileri ve kaygıları. *DEÜ Buca E.F. Dergisi*, 17, 17-25.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başer, N., Günhan, B. & Yavuz, G. (2005). Ortaöğretim fen ve matematik alanında öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-101.
- Bayraktar, N. & Burgul, F. (2004). Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının alan bilgisi ve öğretmen yeterlilikleri konusundaki düşünceleri. *XII. Eğitim Bil. Kongresi Bildirileri*, 4, 2511-2527.
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çelikten, M. (2008). *Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri: Erciyes Üniversitesi Örneği*. 17.Ulusal EB Kongresi, 01-03 Eylül, Sakarya.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2004). *Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri etkinlik hazırlama kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Erdamar, G.K. (2007). *Sosyal öğrenme kuramı*. Ulusoy, A. *Eğitim Psikolojisi*, 316-352. Ankara: Anı yay.
- Eryılmaz, A. (2005) Development in secondary pre-service mathematics teachers' pre-existing beliefs during the last 1.5 years of the five year integrated program. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, ODTÜ, Ankara.
- Iverson, H.L., Lewis, M.A. & Talbot III, R.M. (2008). Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*. 24, 290–302.
- Karakuş, M. (2008). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı, Gazi Mağusa, K.K.T.C.
- Kavak, Y. Aydın, A. & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: YÖK Yayınları-5 [Online]
http://www.yok.gov.trduyuruyok_ogretmen_kitabi.pdf adresinden 14.08.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *A.Ü. E.B.F. Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya Şengören, S., Tanel, R., Tanel, Z., Sağlam, M., Kavcar, N. & Erol, M. (2007). OAÖ tezsiz yüksek lisans programlarının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: DEÜ örneği. *Balkan Physics Letters*, Special Issue, Boğaziçi Univ.Press, 599-604.
- Mayer, D. (1999). *Preparing Secondary Teachers: Building professional identity within the context of school/ university/ community partnerships*. Ulitbase Publishing.
- Okan, Z. & Yıldırım, R. (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 603-616.
- Peker, S. & Tambağ, H. (2007) *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (05-07 Eylül), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, III. Cilt, 654-663.
- Semerci, N. & Çerçi, A. (2002). *Öğretmen yetiştirmede tezsiz yüksek lisans programı ve gelecekte beklenenler*. XI. EB Kongresi, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (2004). *Bir yol ayrımı öyküsü: Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bil.Kurultayı Bildiri Özetleri, 79-80.
- Volante, L. (2006) Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 167-180.
- Ünver, G., Bümen, N.T. ve Başbay, M. (2008). *Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi*. Ege Ü. tarafından desteklenen 05 EGF 003 nolu proje raporu.
- Ünver, G., Bümen, N.T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.

Yılman, M. (1987). Türkiye’de ortaöğretime ğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılman, M. (2006). *Trkije’de ğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel yayın.

YK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YK.

YK (1998a). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/tybdurumu.html> adresinden 25.02.2008 tarihinde indirilmiştir.

YK (1998b). Eğitim faklterleri ğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YK (2008). niversitemizde uygulanacak olan ‘‘Ortaöğretim Alan ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları’’ aılması için başvuru formu. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.pdf> adresinden 18.06.2008 tarihinde indirilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

In this study it was aimed to evaluate the whole lessons that found in the secondary teacher education graduate program. Reaching all the students (10 departments and 308 students) that attended the program in total three semesters was aimed with through this study which was conducted by descriptive method. The number of the students that filled in the questionnaires changed between 167 and 223. Two instruments, developed by the researchers, were used for data collection. For the development of the instruments expert views were taken and the reliability check was done by testing 180 people as a pilot study. The theoretical lessons' questionnaire Cronbach Alpha was found 0.97 and the practical lessons' questionnaire was found 0.96. At the end of each semester questionnaires were used for all the lessons (total 14) that were found in the program. Questionnaires were tried to be done when the students were in the class and the academic staff was not in. For analyzing the questionnaires, first of all the items that had negative expressions were recoded. After that, for the items that were filled in Likert style, the means of each item were calculated and then those which are in that factor, the means of the means were obtained by dividing item number that were found in that factor. For analyzing the items that were not in Likert style, frequency and percentage were calculated and presented by combining for all lessons.

According to the results, it was emerged out that students regarded the "Instructional Technology and Material Development" lesson the most useful one from the purpose, instructional activities, assessment, the relationship with the academic staff and general situation aspects. "Guidance" from the purposes of the lesson and the relation of the academic staff perspectives; "Analysis of Secondary Education Textbooks" from the content perspective; "Introduction to Teaching Profession" from the conduction of the lesson and the use of equipment perspective; "Elective I" from the assessment perspective; "Special Instructional Methods II" from the general estimations had low means. "School Experience I" lesson had the highest means from the behaviors of academic staff and general judgments perspectives. Regarding the practical lesson teachers' behaviors, "Teaching Practice" lesson had the highest means.

It was seen that all the lesson objectives were read in class and the content of the lessons were found necessary and interesting in professional life by the students. In all lessons academic staff's relation with the students was positive; especially the participation in the judgments related to personality characteristics such as merry and being thoughtful were high. Except two out of theoretical lessons, in nine lessons it was expressed that the lessons were conducted by students' sharing the subjects and presenting one by one. It was seen that, mostly presentation, question and answer, course book, blackboard and projec-

tion were used. For assessment method, exam, presentation were used and participation to lesson was scored. According to practical lessons, eight lesson observations had been done in three lessons and it was seen that students found this enough. Although it was expressed that academic staff only went once to practice school in “School Experience I and II” lessons or they never went or only once they went to the practice school in “Teaching Practice” lesson, most of the students found this enough.

Results indicated significant problems in the qualifications of teaching although the students regarded the lesson subjects as interesting, useful and pleasurable with the communication skills of the academic staff. In practical lessons, it was seen that the frame principals that were prepared by Higher Education Council were not put into practice. Students’ not being in high academic expectations or not being in the search of qualified education were confirmed with the results (so many absences, program’s being regarded as a certification program rather than a graduate program, the practice of teaching’s being boring) of the project that is the part of this study. This situation indicates that the problems in the program had common reasons and for permanent solutions changes should be done.

Consequently, it is impossible to utter that secondary teacher education graduate program lessons were conducted effectively and improvement is needed in several ways.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Nilay T. Bümen, Ankara Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında eğitim almış olup Ege Üniversitesi'nde doçent olarak çalışmaktadır. İki özel okulda program geliştirme uzmanı olarak görev yapmıştır ve halen program geliştirme, etkili öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışmaktadır. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yardımcı doçent olarak çalışmaktadır. Lisans öğrenimini Gazî Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği programında, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim alanında tamamlamıştır. Çalışmaları program geliştirme ve öğretmen eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Dr. Makbule Başbay Ankara Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında eğitim almış olup, Ege Üniversitesi'nde yardımcı doçent olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları program geliştirme, etkili öğretim ve öğretmen yetiştirmedir. İletişim Adresi: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bornova Kampüsü, 35040 İzmir. E-posta: nilay.bumen@ege.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Nilay T. Bumen (Ph.D) who originally trained in curriculum and instruction at the Hacettepe University, Ankara, has been working as an associate professor at the Ege University in İzmir-Turkey. She already worked as a curriculum specialist in two private schools and currently works most frequently in the fields of curriculum development, effective teaching and teacher education. Gulsen Unver (Ph.D) is an assistant professor of Curriculum and Instruction at the Education Faculty, Ege University in İzmir-Turkey. She trained on Preschool Education at the Gazî University, Ankara and on Curriculum and Instruction at the Hacettepe University, Ankara. She currently works most frequently in the fields of curriculum development and teacher education. Makbule Basbay (Ph.D) who originally trained in curriculum and instruction at the Hacettepe University, Ankara, has been working as an assistant professor at the Ege University in İzmir-Turkey. She currently works in the fields of curriculum development, effective teaching and teacher education. Correspondence Adress: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bornova Kampüsü, 35040 İzmir, Turkey. Email: nilay.bumen@ege.edu.tr

ÖĞRETİM SÜREÇLERİ ARASINDA UYUM DİKKATE ALINARAK TASARLANAN FİZİKSEL AKTİVİTE DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL FİZİK KAYGI VE FİZİKSEL AKTİVİTE SEVİYELERİNE ETKİSİ

Dr. Saadettin Kirazcı

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretim süreçleri arasında uyumu (amaç, uygulama ve değerlendirme) dikkate alarak tasarlanan bir fiziksel aktivite dersinin genç yetişkin üniversite öğrencilerinin fiziksel uygunluk seviyeleri ve psikolojik (fiziksel benlik algısı ve sosyal fizik kaygı) değişkenleri üzerindeki etkisine incelemektir. Araştırmaya uygulama dersi olarak fiziksel uygunluk dersi alan 34 öğrenci ile teorik olarak beceri öğrenimi ve ilk yardım dersi alan 42 öğrenci katılmıştır. Dönem başında ve sonunda olmak üzere her iki gruba gerekli testler yapılmış ve sadece uygulama grubuna 12 hafta boyunca öğretim süreçleri arasında uyum dikkate alınarak ve sosyal bilişsel teori temelli tasarlanan fiziksel aktivite dersi verilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde bazı fiziksel parametrelerde ve sosyal fizik kaygının azalması boyutunda uygulama grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ders saatinin günde ikişer saat ve haftada iki gün olmasına karşın uygulama grubunda fark çıkması etkinliğe katılımın bir sonucu olmakla birlikte sağlığa ilişkin olumlu algı, farkındalık ve bunların neticesi ders dışı fiziksel etkinliğe katılımın da rolü olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Öğretim süreçleri arasında uyum, Fiziksel aktivite, Üniversite öğrencileri, Sosyal fizik kaygı, Fiziksel benlik algısı.

EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY COURSE CONSIDERING THE INSTRUCTIONAL ALIGNMENT ON SOCIAL PHYSIQUE ANXIETY AND PHYSICAL ACTIVITY LEVELS

Dr. Saadettin Kirazci

Middle East Technical University

Abstract

Purpose of the study was to investigate effects of a fitness assessment course using social cognitive theory based physical activity considering steps in instructional alignment on physical self concept (Physical Self Description Questionnaire – PSDQ) & Social Physique Anxiety (SPA) of college students. Participants were divided into a self-fit group (SelfFit) (n=34) taking an elective fitness assessment course where they self-evaluated own performance with population norms while discussing & practicing methods to develop health related fitness, & a control group (Con) (n=42) enrolled to non-physical activity elective course. Significant differences were observed between SelfFit & Con group on ten factors of the PSDQ (Wilks' $\Lambda = .58$, $F(11,64) = 4.29$, $p < .01$) in favor of SelfFit group but no difference for the SPA ($F(1,79) = .23$, $p > .05$). In conclusion a fitness assessment course where students self-evaluate own performance, practice & discuss fitness seem to enhance physical self concept compared to students taking other elective courses. It is known that providing significant development on some of the health related fitness levels, e.g. aerobic endurance, requires at least 3 days in a week participation on certain physical activities (Powers & Howley, 1997) that could not be achieved at a formal course due to time restraint. However, in this study students would be able to improve some of them. This improvement could be related to the increased awareness, and the influence of this awareness on extracurricular physical activity participation levels.

A course aimed to improve the students' health related fitness awareness using social cognitive theory based physical activity can enhance the related characteristics possibly by increasing the physical activity participation.

Keywords

Instructional alignment, Physical activity, University students, Social physique anxiety, Physical self concept.

GİRİŞ

Eğitim sistemine genel olarak bakıldığında bir bütünlük arz etmesi gerekmektedir. Makro düzeyde bakıldığında sistemi oluşturan bütün parçaların birbirleri ile uyum içerisinde olması gerekir. ‘Eğitimin amaçları, eğitim-öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme’ arasında bir uyum sorunu olmamalıdır (Gür ve Çelik, 2009). Genel olarak eğitim sistemimizdeki bu sorun, bir dersin tasarımında da ortaya çıkabilmektedir. Sidentop (1991) fiziksel aktivite dersleri gibi karmaşık ilişkilerin bulunduğu derslerde, öğretmenlerin belirledikleri amaçlar, ders içi uygulamalar ve değerlendirmeler arasındaki uyumu genellikle göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Dönem içerisinde birbirleri ile sarmal bir ilişki içerisinde olan ve bir ders süreci içinde yoğun etkinliklerin yapıldığı fiziksel aktivite derslerinde beklentilerin karşılanabilmesi için her bir dersin planlamasında da gerekli uyumun sağlanması çok önemlidir (Petersen ve Cruz, 2004).

Endüstri/Sanayi devrimi ile tarımla uğraşan iş gücünün, bilgi çağı ile de bilişim ve servis sektöründe çalışması neticesi artan bilgiye rağmen fiziksel iş gücüne olan ihtiyacın büyük oranda azalmasına sebep olmuştur (Güven ve Eristi, 2009). Bütün bu gelişmeler ve beslenme alışkanlığımızın değişmesi neticesi hareketsizliğe bağlı sağlık sorunlarının arttığını görmekteyiz. Kronik hastalıkların ortaya çıkmasındaki iki temel etken obezite ve hareket eksikliği olarak belirtilmiştir (U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS], 2000) Aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri gibi sanayi ülkesinde aşırı kilolu gençlerin sayısı (Ogden, Flegal, Carroll, & Johnson, 2002) son birkaç on yıl içinde üç katına çıkmıştır. Gelecek nesilleri temsil eden gençler arasındaki bu durum hem psikolojik sağlık hem de fiziksel sağlık açısından endişe kaynağıdır. Ülkemiz açısından genç nüfusun fiziksel aktivite seviyelerindeki düşüş konusunda bilimsel veriler sınırlı olsa da, Koçak (2005) tarafından yapılan çalışmada, üniversite yıllarında fiziksel aktiviteye katılımın düşüş kaydettiği belirtilmiştir.

Düzenli fiziksel aktivitenin vücut yağ kontrolü açısından etkisi ve önemi konusunda bulgular net olmakla birlikte (Bouchard, 2000) fiziksel aktivitenin türü ve bu faaliyetin sıklığı da elde edilecek fayda açısından diğer önemli faktörlerdir. USDHHS verileri (2000), genç yetişkinlerin herhangi bir sağlık yararı elde edebilmeleri için tavsiye edilen gerekli günlük fiziksel aktivite miktarına uymadığını göstermektedir. 13-19 yaş arası gençlerin sadece dörtte birisi ve 18 yaş üzeri yetişkinlerin ise daha da azı haftanın beş gün 30 dakika orta derece ve üzerinde fiziksel aktivite katılır. Alarm verici bu sebeplerden dolayı yakın zamanda ülkemizde ve özellikle birçok batılı sanayileşmiş ülkelerde fiziksel aktiviteye katılımın teşvik edildiği programlar önerilmektedir.

Obezite ve hareketsizliğin sebep olduğu kronik rahatsızlığa ilişkin kaygılar, ülkemiz gençlerinin fiziksel aktivite ve onun sağlayacağı faydalara ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla yapılacak uygulamalara ihtiyaçları olduğunu düşündürmektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin teşviki açısından yöntemlerden bir tanesi genç yetişkinlerin aktiviteye katılımı sonucu elde edecekleri fiziksel ve

psikolojik faydaları takdir etmelerini sağlamak ve yapılacak aktivitelerin çevre tasarımını da bireyin ihtiyacına göre şekillendirmektir (Grim, CHES & Pazino-Cevallos, 2008; İnce, 2008). Sallis, Prochaska ve Taylor'a (2000) göre programın etkili olduğu zaman düzenli fiziksel aktiviteler katılımın azalmaya başladığı zamandır. Bazı araştırma desenlerinde vurgu gençlerin fiziksel aktivitelere katılımındaki kuvvetli ilişkiden dolayı psikolojik değişkenlere yapılmıştır. Bu değişkenlerden bazıları fiziksel aktivite tercihleri, katılıma olan ilgi, engeller ve algılanan fiziksel yeterliliklerdir. Bu çalışmaların pek çoğunda psikolojik değişkenler ile fiziksel aktivite arasındaki ilişki kesitsel çalışmalarda ve yapılan fiziksel aktiviteyi sübjektif değerlendirilmeler ile ölçülmeye çalışılmıştır (Salis ve diğ. 2000).

Üniversite yıllarının fiziksel aktiviteye katılımının azalmaya başladığı yıllar olması sebebi ile (Koçak, 2005; Gyurcsik, Bray, & Brittain, 2004) bu zamanlarda davranışı değiştirmeye yönelik olarak yapılacak çalışmaların etkili olma ihtimalleri artmaktadır. Yaratılan aktivite ortamı ve bireyin kendisini gerçekleştirme fırsatı bulması neticesi olabilecek etkileri görmek amacı ile bu çalışma tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı öğretim süreçleri arasında uyumu (amaç, uygulama ve değerlendirme) dikkate alınarak tasarlanan bir fiziksel aktivite dersinin üniversite öğrencilerinin psikolojik (fiziksel benlik algısı ve sosyal fizik kaygı) değişkenleri üzerindeki etkisine bakmaktır.

YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite dersine katılımları ile onların fiziksel benlik algısı, sosyal fizik kaygı düzeyleri ve bazı seçilmiş fiziksel uygunluk parametreleri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma ön-test son-test kontrol ve uygulama gruplu araştırma modeline göre tasarlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Beden Eğitimi ve Spor Bölümünden (BES) seçmeli ders alan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu fiziksel aktivite içermeyen bir teorik ders alırken (beceri öğrenimi, ilk yardım gibi) uygulama grubundaki öğrenciler 'Fiziksel Uygunluğun Değerlendirilmesi' isimli pratik dersi alan öğrenciler oluşturmuştur. Kontrol grubunda 42 öğrenci bulunurken uygulama grubunda 34 öğrenci vardır.

Veri Toplama Aracı

Fiziksel uygunluk seviye tespit testleri vücut kompozisyonu, aerobik dayanıklılık, kas dayanıklılığı ve esneklik testlerinden oluşmuştur. Testler vücut kompozisyonu belirlemek amacıyla boy, kilo ve vücut yüzde yağ ölçümleri ardından, esneklik, kas dayanıklılığı ve aerobik dayanıklılık testleri sırası ile yapılmıştır. Aerobik dayanıklılık testi öğrencilere 6-8 kişilik gruplar halinde yapılırken diğer testler birer birer sıra ile yapılmıştır. Psikolojik testler için ise fiziksel benlik algısını ölçmek amacı ile Fox ve Corbin'in (1989) 'Kendini Fiziksel Olarak Algı-

lama Envanteri' (Physical Self Description Questionnaire) ve sosyal fizik kaygısının ölçülmesi için ise Hart, Leary ve Rejeski'nin (1989) 'Sosyal Fizik Kaygı Envanteri' (Social Physique Anxiety) kullanılmıştır.

İşlem

Dönem başında ön-test uygulaması için sağlığa ilişkin fiziksel uygunluk seviye tespit testleri ve psikolojik testler (fiziksel benlik ve sosyal fizik kaygı) uygulanmıştır. Takip eden 12 hafta süresince her hafta iki ayrı gün olarak ikişer saat fiziksel aktivite ve bilgilendirme/değerlendirme dersleri verilmiştir. Derslerin uygulanması İnce'nin (2008) araştırmasında belirtilen ilkeler ve 'Sosyal Bilişsel Teori Temelli Fiziksel Aktivite' uygulaması ışığında yapılmıştır. Dönem sonunda son-test uygulaması için yine her iki araştırma grubunda bulunan öğrenciler fiziksel uygunluk seviye testlerine ve psikoloji testlerine tabi tutulmuşlardır.

Verilerin Çözülmesi

Veriler ölçme araçlarının çalışmaya katılan öğrencilere araştırmacı ve veri toplama işleminde yardımcı olanlar tarafından doğrudan uygulanması ile elde edilmiştir. Anketlerin alt boyutları ile ilgili olarak gerekli kaynaklardan faydalanılmıştır (Fox, 1990). Hatalı ve eksik yanıtlanan sorular ve testler elendikten sonra veriler SPSS 18.0 istatistik paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Ön-test ve Son-test grup ve zaman farklarına bakmak amacıyla tekrarlanan ölçümlerde varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmamıza katılan genç yetişkin bireylerin fiziksel testlerde elde etmiş oldukları veriler Çizelge 1'de ve psikolojik testlerde elde etmiş oldukları veriler ortalama ve standart sapma olarak Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Deneysel ve kontrol grupları fiziksel test sonuçları

Gruplar	Fiziksel Test Değerleri			
	Ön Test		Son Test	
	X	Ss	X	Ss
	Kilo			
Deneysel	63,55	12,36	63,72	12,13
Kontrol	64,38	12,14	64,89	12,08
	Vücut Yağ Yüzdəsi			
Deneysel	19,70	5,02	18,86	4,79
Kontrol	19,05	5,29	20,00	4,85
	Esneklik			
Deneysel	22,94	69,29	23,88	6,52
Kontrol	21,19	6,09	21,73	6,22

Çizelge 1. Devam

		Sınav			
Deney	23,14	9,46	25,63	8,36	
Kontrol	22,26	8,32	2,48	8,16	
		Mekik			
Deney	25,47	9,05	26,03	9,02	
Kontrol	25,90	8,97	25,82	8,75	
		Koşu			
Deney	35,49	4,34	38,22	3,28	
Kontrol	36,05	6,71	35,19	6,10	

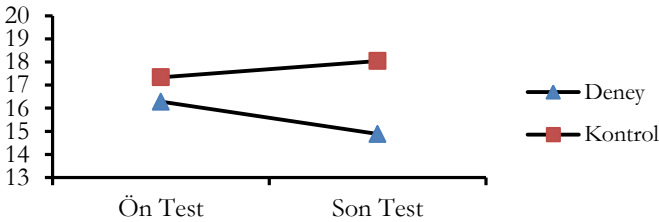
Amaç, uygulama ve değerlendirme süreçleri arasında uyumu göze alarak tasarlanan fiziksel aktivite dersini alan ve almayan bireylerin fiziksel uygunluk ve psikolojik test değerleri arasındaki farkı bulmak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, vücut yağ yüzdeleri (Wilks' $\Lambda = .79$, $F(1, 81) = 21.57$, $p < .05$), sınav (Wilks' $\Lambda = .94$, $F(1, 79) = 4.822$, $p < .05$), ve maksimum oksijen tüketimi (VO2max) değerleri (Wilks' $\Lambda = .63$, $F(1, 79) = 45.393$, $p < .05$) arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları aynı zamanda gruplar arasında kilo (Wilks' $\Lambda = .98$, $F(1, 83) = 1.62$, $p > .05$), mekik (Wilks' $\Lambda = .97$, $F(1, 79) = 1.816$, $p > .05$) ve esneklik değerleri (Wilks' $\Lambda = .97$, $F(1, 83) = 2.107$, $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 2 Deney ve kontrol grupları sosyal fizik kaygı test sonuçları

Gruplar	Ön Test		Son Test	
	X	Ss	X	Ss
Deney	16,28	3,84	14,88	3,51
Kontrol	17,34	4,14	18,05	3,67

Psikolojik testler aracılığı ile elde edilen veriler üzerinde yapılan varyans analizi sonuçları her iki grup arasında sosyal fizik kaygı açısından (Wilks' $\Lambda = .58$, $F(11,64) = 4.29$, $p < .01$) istatistiki olarak anlamlı bir fark gösterirken, algılanan fiziksel benlik açısından ($F(1,79) = .23$, $p > .05$) anlamlı bir fark bulamamıştır. Fiziksel aktivite dersine katılan üniversite öğrencilerinin sosyal fizik kaygı puanları kontrol grubunda bulunan öğrencilere nazaran daha az bulunmuştur. Bu durum Çizim 1'de gösterilmiştir.



Çizim 1: Deney ve kontrol grubu ön-test ve son-test değerleri

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma sağlığı geliştirmeye yönelik olarak ve öğretim süreçleri arasında uyumu göz önün alan fiziksel aktivite dersinin genç yetişkin üniversite öğrencilerinin sağlığa ilişkin fiziksel uygunluk seviyeleri ve fiziksel benlik algısı ile sosyal fizik kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir.

Araştırmanın ana bulgularından birisi, bir dönem içerisinde verilen fiziksel aktivite dersinin öğrencilerin bazı fiziksel uygunluk parametrelerinde gelişime sebep olarak, fark yaratmasıdır. Birçok bilimsel çalışma fiziksel aktivitenin gelişimi ve korunabilmesi için düzenli olarak ve belirli bir şiddette çalışılması gerekliliğini göstermiştir. (Powers ve Howley, 1997). Bu araştırma kapsamında ve 12 hafta boyunca haftada iki gün süre ile yapılan fiziksel egzersizler ile sağlığa ilişkin fiziksel uygunlukta olumlu değişimler olabileceğini göstermiştir. Bu değişimin sadece derse katılım ile sınırlı kalmadığını dersin yapısından kaynaklanarak artan farkındalık ve bu farkındalığın ders dışı egzersizlere katılım ile de geliştiğini söylemek mümkün.

Bu araştırmanın diğer bir boyutu ise fiziksel etkinlik ile birlikte psikolojik etkilerde de meydana gelen olumlu değişimler. Gençlerin fiziksel etkinlik dersine katılım ile bedensel görünüşlerine yönelik kaygılarını ve duygusal tutumlarını olumlu yönde değiştirdiklerini görmekteyiz. Düzenli fiziksel aktiviteye katılım ile meydana gelen bu değişim birçok araştırmanın konusu olmuştur (Aşçı, 2002; Aşçı, Kin ve Koşar, 1998). Bu çalışmalar bireyin aktivitelere katılım sonucu olarak fiziksel görünümünün sosyal çevreleri tarafından olumsuz olarak düşünmediklerini dolayısı ile de kaygı seviyelerinin azaldığını göstermiştir.

Sonuç olarak bu araştırma, eğitim-öğretim ortamının amaçlar, uygulamalar ve ona uygun olarak yapılan değerlendirmeler neticesi öğretim süreçleri arasındaki uyumun gözetilmesi ve bireyin ilgi ve isteklerine göre sosyal bilişsel teori temelli olarak hazırlanan fiziksel aktivite dersinin genç yetişkin üniversite öğrencilerinin bazı fiziksel ve psikolojik değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın sınırlılıkları ise sadece bir dönem olarak etkinlik yapılması, boylamsal olmaması ve kalıcılık etkisine bakılamaması, cinsiyet farkının çalışılmamış olması ve sınırlı sayıda katılımcı üzerinde yürütülmüş olmasıdır. Ayrıca daha üst yaşlardaki bireylerin fiziksel aktiviteye katılımlarının benzeri ders tasarımları ile çalışılmasında büyük fayda görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aşçı, F.H., Kin, A. & Koşar, N. (1998). Effects of participation in an 8 week aerobic dance and step dance aerobics program on physical self perception and body image satisfaction. *International Journal of Sport Psychology* 29, 366-375.
- Aşçı, F.H. (2002). The effects of step dance on physical self perception of female and male university students. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 431-442.
- Bouchard, C. (Eds.). (2000). *Physical Activity and Obesity*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 11, 408-430.
- Fox, K.R. (1990). The physical self-perception profile. Manual, Northern Illinois University.
- Grim, M.L., CHES & Pazmino-Cevallos. (2007). Using social cognitive theory in physical education: an example of the translation of research into practice. VAHPERD, 25-27.
- Gür, B. ve Çelik Z. (2009). Türkiye’de milli eğitim sistemi, yapısal sorunlar ve öneriler. *SETA Rapor*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gyurcsik C. N., Bray, R. S., & Brittain R. D. (2004). Coping with barriers to vigorous physical activity during transition to university. *Family and Community Health*, 27(2), 130-142.
- İnce, M.L. (2008). Use of a social cognitive theory-based physical-activityt intervention on heath-promoting behaviors of university students. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 833-836.
- Koçak, S. (2005). Perceived barriers to exercise among university members. *The Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 41(1), 34-36.
- Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D., & Johnson, C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association*, 288(13), 1728-1732.
- Petersen, S. and Cruz, Luz. (2004). *What Did We Learn Today? The Importance of Instructional Alignment. Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17(5) p33-36
- Powers, S. K., & Howley, E. T. (1997). *Exercise Physiology*. New York: McGraw-Hill
- Rinne, M. & Toropainen, E. (1998). How to lead a group--practical principles and experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, S69-S76.
- Sidentop, D. (1991) *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, Calif.: Mayfield Pub. Co.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy People 2010*.

EXTENDED ABSTRACT

Two most common risk factors for chronic disease are reported to be physical inactivity and obesity [U.S. Department of Health and Human Services (USDHHS), 2000]. It is also reported that in United States the number of overweight youth has tripled within last few decades (Ogden, Flegal, Carroll, & Johnson, 2002) which is a cause of concern for the physical as well as psychological health of the future generation. Although there is limited empirical evidence about the decline of the physical activity of the youth within Turkey, the study by Koçak (2005) indicated that participation to physical activity during university years was declining.

It is well documented that regular physical activity is a mean to control and/or decline body fat (Bouchard, 2000) but to be able to benefit from any physical activity the type and the regularity of that activity is very important factor. USDHHS (2000), data indicated that many young people do not meet the recommended amounts of daily physical activity to derive any health benefits. Only one fourth of teenagers and even less percentage of adults over 18 years and older participates in 30 minutes of moderate physical activity on 5 or more days of the week (USDHHS, 2000).

Looking at the figures the literature is providing, it is clear that there is a need for interventions that improve the health related fitness awareness of a nation's youth. Among several possible ways of promoting physical activity, on possible way seems to be increasing adult populations' awareness of physical fitness and, physical and psychological health benefits through some structured intervention that change or modify the environment. Sallis, Prochaska, and Taylor (2000), postulated that for a program to be most effective interventions should be administered during periods when these variables start to decline.

As university years seems to be the time where physical activity is declining (Koçak, 2005; Gyurcsik C. N., Bray, R. S., & Brittain R. D., 2004) an intervention during these periods has some chance of success (Sallis et al., 2000). Hence this study was designed to look at the physical self concept and social physique anxiety of college students. A physical fitness assessment course was designed to promote physical fitness and to elevate their awareness of health benefits associated with physical fitness.

76 college students from various departments participated in this study. Participant students were divided into a) (SelfFit) (n=34) taking an elective physical fitness assessment course where they self-evaluated their own performance with population norms while they were discussing various methods and were practicing those methods to develop their awareness and health related fitness parameters, and b) a control group (Con) (n=42) enrolled to an elective non physical activity course (e.g. first aid).

At the beginning and at the end of the semester, all the participants' health related fitness levels (body composition, aerobic endurance, muscular endurance and flexibility) were measured. To assess physical self concept and social physique anxiety of college students the "Physical Self Description Questionnaire" (PSDQ) and the "Social Physique Anxiety" (SPA) questionnaire were administered respectively. Repeated Measures ANOVA was used for the statistical analysis.

Results indicated that there were significant differences between the self-check and the control group on percent body fat, push up, and VO2 max scores in favor of SelfFit group. However, between the groups, no significant differences were found on weight, sit-up and flexibility scores. The ANOVA analyses for the physical self concept and social physique anxiety indicated that there were significant differences between SelfFit & Con group on ten factors of the PSDQ in favor of SelfFit group but no difference for the SPA

One of the main implications of the findings was that the fitness assessment course with self-check style improved students' health related fitness levels. It is well documented that providing significant development on some of the health related fitness levels, such as aerobic endurance, requires at least 3 days a week participation on certain physical activity patterns (Powers & Howley, 1997) that could not be achieved at a formal course due to time restraint. However, in this study students would be able to improve some of them. This improvement could be related to the increased awareness, and the influence of this awareness on extracurricular physical activity participation levels.

While many parameters of physical self concept of the SelfFit group of this study declined after the course, social physique anxiety of the SelfFit and control group remained stable. The changes of PSDQ may be attributable to the self-check instruction style used in the fitness assessment course.

In conclusion, a course aimed to improve the college students' health related fitness awareness can enhance students' physical self concept and their related physical fitness characteristics possibly by increasing the physical activity participation. Further study is warranted to find out empirically the increased physical activity participation and whether this participation becomes a habit.

YAZAR HAKKINDA

Dr. Sadettin Kıraççı Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde lisans öğrenimi ardından yine aynı bölümde yüksek lisans ve University of North Wales, Bangor, İngiltere’de doktorasını beceri öğrenimi alanında tamamlamıştır. Halen ODTÜ Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. İletişim Adresi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Çankaya Ankara 06531. E-posta: skiracçi@metu.edu.tr

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Sadettin Kıraççı after graduating from Middle East Technical University, Faculty of Education, Physical Education and Sports Department, continued to finish his MS degree in the same university and department after which he went to University of Wales, Bangor, Britain to earn his PhD. Correspondence Address: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Çankaya Ankara 06531. E-mail: skiracçi@metu.edu.tr

ANNE YILMAZLIK ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ

Dr. Sema Kaner

Ankara Üniversitesi

Uzman Hatice Bayraklı

Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Yılmazlık, dayanıklılık ve mücadelelilik gibi pek çok kavramı içeren karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle, yılmazlık çalışmalarında doğru ölçme aracını seçmek ve kullanmak çok önemlidir. Son yıllarda, Türkiye’de yılmazlık çalışmaları giderek artmıştır. Bu çalışmalar daha çok çocuklar ve gençler ile yürütülmüştür. Bu çalışmalarda yılmazlık daha çok ülkemize uyarlanmış ölçme araçları kullanılmıştır. Üniversite öğrencileri için geliştirilmiş Gürge’nin (2006a, 2006b) Yılmazlık Ölçeği dışında ülkemiz koşullarına uygun yılmazlık ölçeği bulunmamaktadır. Bu çalışmada, annelerin yılmazlık algısını değerlendirmeyi amaçlayan Anne Yılmazlık Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gürge’nin Yılmazlık Ölçeğinden alınan 50 maddeye ilaveten annelerin yılmazlığını ölçtüğü düşünülen 49 yeni madde hazırlanmıştır. Böylece, bu taslak form kaynaştırma sınıflarında bulunan 6-14 yaşındaki 307 çocuğun annelerine uygulanmıştır. Annelerden elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi yoluyla çözümlenmiş ve sekiz faktörden oluşan 34 maddelik bir ölçek elde edilmiştir: İyimsellik-4 madde, Mücadelecilik-10 madde, Öz-Yetkinlik-4 madde, Sosyal Destek-4 madde, Başarıya-Amaca GÜdülenme-3 madde, Yeniliklere Açıklık-3 madde, Riskleri Öngörme-3 madde, Sosyal Yeterlik-3 madde. DFA sonucunda, elde edilen uyum indeks değerleri $Kaykare/Sd = 1024.18/464 = 2.21$; RMSEA: 0.060; RMR: 0.058; Standardize RMR: 0.053; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.84; AGFI: 0.81’dir. Ayrıca, madde analizi ve alt ölçekler arası korelasyonlar da hesaplanmıştır. Ölçeğin birleşme geçerliği Anababa Öz-Yetkinlik Ölçeği ve Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği, ayrılma geçerliği ise Beck Depresyon Envanteri ile test edilmiştir. AYÖ’nin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.58-0.94 arasındadır.

Anahtar Sözcükler

Yılmazlık, Anneler, Doğrulayıcı faktör analizi, Geçerlik ve güvenilirlik.

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE MOTHER RESILIENCE SCALE

Dr. Sema Kaner
Ankara Üniversitesi
Spec. Hatice Bayraklı
Ministry of National Education

Abstract

Resiliency is a complex construct including many concepts like hardiness and challenge. Therefore, it is very important to select and use the right scale in resilience studies. Resiliency studies of Turkey have been increasing for last several years. Subjects of Turkey's resilience studies are mostly children and youth. Adaptation scales were mainly used in these studies to assess resilience. There is not any resiliency scale appropriate to our country's conditions except Gürkan's (2006a, 2006b) Resilience Scale which was developed for university students. The aim of this study is to develop Mother Resilience Scale to assess mothers' perception of resilience. In addition to 50 items from the Gürkan's Resilience Scale, 49 new items considered to assess mothers' resilience perceptions were written. Therefore, a draft form was administrated to the mothers of 307 children aged 6-14 in mainstreaming classes. Confirmatory factor analysis was used to data collected from mothers, and analysis revealed an eight-factor-scale with 34 items: Optimism-4 items, Challenging-10 items, Self-Efficacy-4 items, Social Support-4 items, Motivation to an Aim/Achievement-3 items, Seeking Novelty-3 items, Predicting Risks-3 items, and Social Competence-3 items. Goodness of fit indexes are chi-square/df=1024.18/464=2.21; RMSEA: 0.060; RMR: 0.058; Standardize RMR: 0.053; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.84; AGFI: 0.81. Item analysis and correlations between subscales were also calculated. Parental Self-efficacy Scale and Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale were used to test convergent validity, and Beck Depression Inventory was conducted to test divergent validity of the scale. Cronbach Alpha coefficients are between 0.58-0.94.

Keywords

Resilience, Mothers, Confirmatory factor analysis, Validity and reliability.

GİRİŞ

Alan yazında pek çok *yılmazlık* (*resilience*) tanımı bulunmaktadır. Walsh (2006, sf. 4), yılmazlığı “bir zorluk ile karşılaşıldığında bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıkmayı, bir kriz durumunda gelişim göstermeyi ve dayanıklı olmayı sağlayan aktif bir süreç” olarak; Masten (1994, syf. 3) “riskli durumlara ve zorluklara rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlamak olarak tanımlamışlardır. Tüm yılmazlık tanımları, yılmazlığın iki ögesini içermektedir: Bunlardan ilki önemli bir tehdide ya da zorluğa maruz kalmak, ikincisi ise bu tehdide ya da zorluğa rağmen ayakta kalabilmek, uyum sağlayabilmektir (Rutter, 2006). Bu durumda, yılmazlığı, hem koruyucu faktörlerin hem de risk faktörlerinin karmaşık bir etkileşimi olarak değerlendirebiliriz (Naglieri ve LeBuffe, 2004).

Yılmazlık sadece bireysel değil aynı zamanda ailesel ve toplumsal düzeyde de ortaya çıkan bir özelliktir. Konuya aile açısından bakıldığında, stres ya da kriz durumu karşısında bazı aileler dağılırken bazılarının bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıktıkları gözlenmektedir. Patterson (2002, syf. 237) aktif bir süreç olan *ailede yılmazlığı*, bir risk durumuyla karşılaştığında ailenin bu durumla başa çıkabilme ve yeniden bir denge sağlaması becerisi olarak tanımlamaktadır. Bireysel yılmazlıkta olduğu gibi ailedeki yılmazlığın da önemli bir zorluk ya da kriz durumu karşısında içsel ve dışsal kaynakların kullanılmasıyla ailenin uyum sağlama, yeterli işlevde bulunma, ayakta kalabilme, bu koşullar altında bile gelişme gösterebilme ve eski haline dönme becerisi olduğunu söyleyebiliriz (Greeff, Vansteenwengen ve Ide, 2006; Hawley, 2000; Patterson, 2002).

Yılmazlık, dayanıklılık ve mücadelelilik gibi pek çok kavramı bünyesinde barındıran karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle, yılmazlık çalışmalarında uygun ölçeğin seçilmesi ve kullanılması çok önemlidir. Son yıllarda yabancı alan yazında farklı gelişimsel özellikleri ve işlevleri olan bireylere yönelik yılmazlık ile ilgili pek çok ölçme aracı geliştirildiği gözlenmiştir. Ancak, bu ölçeklerin hangilerinin yılmazlığı en etkili şekilde tanımladığı ve değerlendirdiği konusunda bir anlaşmaya ulaşıldığını söyleyemeyiz (Hoge, Austin ve Pollack, 2007).

Yılmazlığın ölçümü ile ilgili ilk çalışmalar, yılmazlığın bir özelliği olan denetim odağının, sosyal yeterliğin, öğrenilmiş çaresizliğin ve başa çıkmanın ölçülmesi ile başlamıştır (King, Brown, ve Smith, 2003; Luthar, Cicchetti, ve Becker, 2000; Rutter, 2006). Daha sonra dayanıklılık-hardiness ölçümleri karşımıza çıkmaktadır (Kobasa, 1979). Bu ölçekler, Kobasa'nın (1979) önerdiği gibi dayanıklılığın üç temel boyutu olan adanmışlığı (commitment), kontrolü (control) ve meydan okumayı (challenge) değerlendirmektedir (Maddi ve Khoshaba, 1994; O'Neal, 1999). Dayanıklılık ile yılmazlığın ilişkisi açıkça tanımlanmamış olmasına rağmen, yılmazlık dayanıklılığın üç boyutunu da içermektedir. Bu nedenle de, yılmazlık ölçekleri dayanıklılığı temel almaktadır (Hoge ve ark., 2007). Connor ve Davidson'un (2003) Yılmazlık Ölçeği-Resilience Scale buna örnek olarak verilebilir.

Alan yazında pek çok yılmazlık ölçeğine rastlamaktayız. Bu ölçeklerden bazıları *yetişkinler* için geliştirilmiştir. Örneğin, Connor-Davidson Resilience Scale (Connor ve Davidson, 2003), Resilience Scale for Adults (Frieberg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen, 2003), Resilience Scale (Wagnild ve Young, 1993). Bazıları da *çocuklarda ve gençlerde* yılmazlığı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Örneğin, Resilience Scale (Jew, Green ve Kroger, 1999), The Resiliency Scale (Bennett, Novotny, Gren ve Kluever, 1998), Resilience Scale (Yue-Qin ve Yi-Qun, 2008), Hardiness Personal View Survey-III (Maddi, ve ark., 2002).

Alan yazında *anne-babaların* yılmazlığını değerlendirmeyi amaçlayan tek bir ölçeğe (Resilient Mindset Quiz) rastlanmıştır (Siebert, 2008). Bunun dışında, engelli çocuğu olan aile üyeleri için McCubbin ve arkadaşları tarafından geliştirilen Aile Dayanıklılık İndeksi (Family Hardiness Index), dayanıklılığın üç temel boyutunu (commitment, control ve challenge) değerlendirmektedir (Akt., O'Neal, 1999). Ailedeki yılmazlığı dolaylı olarak değerlendiren ölçme araçları da bulunmaktadır. Bunlar arasında The Family Impact of Childhood Disability Scale (Trute ve Hiebert-Murphy, 2002), Parent/Caregiver Survey (Sun ve Stewart, 2008), The Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scale'i (McCubbin, 1996: Akt., Greef ve ark., 2006) sayabiliriz.

Son yıllarda yılmazlık ülkemizde araştırmacıların da ilgisini çeken bir kavram olmaya başlamıştır. Türkiye'de yapılmış bu çalışmaların çoğu *çocuklar ve gençler* ile (Dayıoğlu, 2008; Durak, 2002; Eminagaoglu, 2006; Gizir, 2004, Gizir ve Aydın, 2006; Gürkan, 2006a, 2006b; Kaya, 2007; Motan, 2002; Motan ve Gençöz, 2009; Onat, 2010; Önder ve Gülay, 2008; Özcan, 2005; Sipahioğlu, 2008; Terzi, 2008; Yalım, 2007; Yılmaz, 2008) yürütülmüştür. Birkaç araştırma da *yetişkinler* ile yapılmıştır (Basım ve Çetin, 2011; Kaner ve Bayraklı 2009; Kararmak, 2007). Gürkan (2006a, 2006b) ve Kaner ve Bayraklı'nın (Bayraklı, 2010; Kaner ve Bayraklı 2009) araştırmalarının dışındaki tüm çalışmalarda, her ne kadar farklı terimler kullanılsa da hepsi yılmazlığı ölçmeyi amaçlayan uyarılma ölçme araçları kullanılmıştır. Ülkemiz alan yazınına kendi kültürümüze özgü araçlar kazandırmak amacıyla bu çalışmada, annelerin yılmazlığını belirlemeyi amaçlayan Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, yılmaz ailelerin özellikleri, yılmazlık ile ilgili modeller ve ilgili ölçme araçları incelenmiş ve Anne Yılmazlık Ölçeği geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan, yaşları 6-14 yaşları arasında 307 ilköğretim öğrencisinin annelerinden veri toplanmış ancak, annelerin demografik özellikleri ile ilgili bilgilere ulaşılamamıştır. Çocukların 157'si kız

(%51.1), 150'si erkektir (%48.9). Çocukların yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 10.06 ve 2.29'dur.

Veri Toplama Araçları

Beck Depresyon Envanteri (BDE): Beck tarafından geliştirilen BDE, depresyon belirtilerinin derecesini ölçen 21 maddelik bir öz-bildirim ölçeğidir. BDE'nin 1961 ve 1978 olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Hisli ve arkadaşları (Hisli, 1988; Savaşır ve Hisli, 1997) tarafından yapılmış olan 1978 formu kullanılmıştır. 15 yaş üzeri bireylere uygulanan BDE, depresyon ile ilgili 21 belirti kategorisini içermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, 21 madde 4 faktöre dağılmışlardır: performansta bozulma, kişinin kendine yönelik olumsuz duyguları, somatik rahatsızlıklar ve suçluluk duygularıdır (Savaşır ve Hisli, 1997).

BDE'nin iki yarı güvenilirlik katsayısı 0.74'dür. MMPI ile korelasyonu psikiyatri örneklemde 0.63, üniversite öğrencileri örneklemde 0.50, orta öğretim öğrencileri örneklemde ise MMPI'nin Depresyon alt ölçeği ile 0.47, toplam puan ile 0.55'dir. Kesme noktası 17 ve üzerinde olan puanların, tedavi gerektirecek depresyonu % 90'ın üzerinde bir doğrulukla ayırt ettiği bulunmuştur (Hisli, 1988; Savaşır & Hisli, 1997). Her madde 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır. Yüksek puan, depresyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği-ÖGÖ: ÖGÖ, Rosenbaum (1980: Akt., Öner, 2009; Dağ, 1991) tarafından stresle başa çıkmada kullanılan bilişsel stratejileri ve kendini denetleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. 36 maddenin on iki alt ölçekte toplandığı belirlenmiştir: Planlı Davranma, Ruh Hali Denetimi, İstenmeyen Düşüncelerin Denetimi, Dürtü Denetimi ve Planlı Davranma, Yeterli Olma ve Kendini Yatıştırma, Ağrı Denetimi, Erteleme, Yardım Arama, İyiye Yorma, Dikkati Yönlendirme, Esnek Planlama, Denetleyici Arama ve Dikkati Yönlendirme.

ÖGÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır (çok uygun-5 puan; hiç uygun değil-1 puan). ÖGÖ'nden yüksek puan alınması, ölçekte belirtilen başa çıkma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığı anlamına gelmektedir.

ÖGÖ Türkçe uyarlama çalışması Siva (1991: Akt., Öner, 2009) ve Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Dağ (1991) Siva'nın çevirisini kullanmış, Temel Bileşenler Analizi uygulamış ve toplam varyansın %58.2'sini açıklayan 12 faktör elde etmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.78, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.80'dir. ÖGÖ ile Rotter İ-Dış Kontrol Ölçeği arasındaki ilişki negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r = -0.29, p < 0.05$).

Ana-Baba Öz-Yetkinlik Ölçeği-AÖYÖ: Kaner ve arkadaşları (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007) tarafından anababalık yetkinliğini belirlemek amacıyla geliştirilen AÖYÖ, 52 maddeden ve iki alt ölçekten oluşmaktadır: Etkili

Anababalık Yapabilmek- EABY (39 madde) ve anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılım dereceleriyle ilgili 13 maddeden oluşan Eğitime Aktif Katılabilmek- EAK (Kaner ve ark., 2007). AYÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır (Kesinlikle yaparım-5 puan; kesinlikle yapamam-1 puan). AYÖ'nden yüksek puan almak, anababalık özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir.

Temel Bileşenler Analizi sonucunda elde edilen iki faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.448 ile 0.785 arasında değişmektedir. Faktörlerin varyansa yaptığı katkılar Etkili Ana-Babalık Yapabilmek için 34.614, Eğitime Aktif Katılabilmek için 17.528'dir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 52.142'dir. İki alt ölçek arasındaki korelasyon orta düzeydedir ($r=0.64$, $p<0.01$).

AYÖ'nin birleşme geçerliği, Kontrol Odağı Ölçeği'nin Kişisel Kontrol (Dağ, 2002) alt ölçeği incelenmiş ve pozitif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir ($r=0.49$, $p<0.01$). AYÖ'nin ayrılma geçerliğine Beck Depresyon Ölçeği ile bakılmış, iki ölçeğin toplam puanları arasında negatif ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=0.03$, $p>0.05$). AYÖ'nin Cronbach alfa değerinin Etkili Anababalık Yapabilmek için 0.92, Eğitime Aktif Katılabilmek için 0.86, tüm test için 0.93 olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Anne Yılmazlık Ölçeği-AYÖ Geliştirme Çalışması

Öncelikle, yılmazlık ve yılmazlığı değerlendirmeyi amaçlayan ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. İkinci aşamada, yılmaz bireylerin ve yılmaz ailelerin özelliklerine dayalı olarak yılmazlığın temel bileşenleri olduğu düşünülen boyutlar incelenmiş, en temel yılmazlık özellikleri belirlenmiş (dayanıklılık-mücadelecilik, sosyal yeterlilik, sosyal destek, yeniliklere açıklık-yeniliklere uyum sağlamak, başarılı olmaya güdülenmek-bir amaca güdülenmek, iyimserlik, yaşama bağlılık, riskleri öngörmek, öz-yetkinlik, empatik olmak, öz-denetim) ve bu özellikleri ölçeceği düşünülen 49 madde oluşturulmuştur. Bu aşamada, Gürgeç'in (2006a) Yılmazlık Ölçeği'nin önemli bir katkısı olmuştur. Gürgeç'in (2006a, 2006b) Yılmazlık Ölçeği, sekiz faktörden oluşmaktadır (güçlü olma, girişimci olma, yaşama bağlı/iyimser olma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma, araştırmacı olma). Bu çalışmada alan yazına dayalı olarak belirlenen temel özellikler altında toplanan 49 madde, Gürgeç'in (2006a) da izni ile Yılmazlık Ölçeği'nde yer alan 50 madde ile birleştirilerek 99 maddelik AYÖ deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formundaki maddelere 5'li Likert tipi bir ölçek ile yanıt verilmektedir (beni çok iyi tanımlıyor-5 puan, beni hiç tanımlamıyor-1 puan). Üçüncü aşamada, deneme formu ilköğretim okulları kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin annelerine uygulanmış; son aşamada ise annelerden elde edilen

veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış, eksik ve hatalı yanıtlanan ölçeklere ilişkin veriler elenmiş ve toplam 307 anneden elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Geçerlik Çalışmaları

Faktör analizi: Önceden belirlenen kuramsal yapıların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla AYÖ deneme formundan elde edilen verilere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçeğin *yapı geçerliği* incelenmiştir (Erkuş, 2003; Şencan, 2005). DFA sonucunda, elde edilen uyum indeks değerleri Kaykare/Sd= 1024.18/464=2.21; RMSEA: 0.060; RMR: 0.058; Standardize RMR: 0.053; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.84; AGFI: 0.81'dir. Analiz sonucunda, sekiz faktörde toplanan 34 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörler İyimserlik-İ (4 madde), Mücadelecilik-M (10 madde), Öz-Yetkinlik-ÖY (4 madde), Sosyal Destek-SD (4 madde), Başarıya-Amaca GÜdülenme-BAG (3 madde), Yeniliklere Açıklık-YA (3 madde), Riskleri Öngörme-RO (3 madde) ile Sosyal Yeterlik-SY (3 madde) olarak kavramsallaştırılmıştır.

Alt ölçekler arası korelasyonlar: Bir ölçeğin *yapı geçerliği*, o ölçeği oluşturan alt ölçekler arası korelasyonların incelenmesi yoluyla da incelenmektedir. Bu amaçla, AYÖ'nin alt ölçekleri ve alt ölçeklerin tüm test ile arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Alt ölçekler arası korelasyonlar

ÖLÇEK	M	ÖY	SD	BAG	YA	RO	SY	YT
İ	0.74**	0.52**	0.48**	0.54**	0.52**	0.52**	0.57**	0.79**
M		0.67**	0.50**	0.70**	0.65**	0.68**	0.69**	0.93**
ÖY			0.47**	0.62**	0.49**	0.59**	0.52	0.78**
SD				0.50**	0.46**	0.38**	0.54**	0.69**
BAG					0.53**	0.57**	0.57**	0.79**
YA						0.54**	0.59**	0.74**
RO							0.49**	0.75**
YT								0.78**

İ-İyimserlik; M= Mücadelecilik; ÖY= Öz-Yetkinlik; SD= Sosyal Destek; AG= Amaca GÜdülenme; YA= Yeniliklere Açıklık; RO= Riskleri Öngörme; SY= Sosyal Yeterlik, YT= Tümtest

Alt ölçekler arası en yüksek korelasyonlar İyimserlik ile Mücadelecilik (0.74) ve Mücadelecilik ile Başarıya-Amaca GÜdülenme (0.70) arasındadır. Bu analizden

elde edilen en yüksek korelasyonlar ise toplam puan ile alt ölçekler arasındadır (0.69-0.93).

Madde analizi: Madde analizi ile her bir maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik düzeyi olarak da yorumlanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları İyimserlik için 0.567-0.426, Mücadelecilik için 0.659-0.538, Öz-Yeterlik için 0.560-0.448, Sosyal Destek için 0.564-0.487, Başarıya-Amaca Güdülenme için 0.493-0.403, Yeniliklere Açıklık için 0.501-0.416, Riskleri Öngörme için 0.517-0.461 arasındadır.

Birleşme (convergent) ve ayrılma (divergent) geçerliği: AYÖ'nin faktör ve toplam puanlarının birleşme geçerliği Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Öz-Yetkinlik Ölçeği arasındaki ilişkilerin incelenmesi yoluyla test edilmiştir. AYÖ'nin ayrılma geçerliği ise Beck Depresyon Envanteri ile ilişkilerinin hesaplanması ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. AYÖ toplam ve faktör puanları ile ÖGÖ, AÖYÖ ve BDÖ toplam puanları arasındaki Pearson korelasyonları

AYÖ	ÖGÖ (N=100)	AÖYÖ (N=100)	BDÖ (N=100)
İ	0.48**	0.36**	-0.39**
M	0.54**	0.48**	-0.26**
ÖY	0.40**	0.44**	-0.26**
SD	0.38**	0.29**	-0.43**
BAG	0.47**	0.45**	-0.31**
Y	0.44**	0.41**	-0.28**
RÖ	0.40**	0.50**	-0.21*
SY	0.56**	0.43**	-0.22*
YT	0.57**	0.53**	-0.38**

İ=İyimserlik; M= Mücadelecilik; ÖY= Öz-Yetkinlik; SD= Sosyal Destek; BAG= Başarıya-Amaca Güdülenme; YA= Yeniliklere Açıklık; RÖ= Riskleri Öngörme; SY= Sosyal Yeterlik, YT= Tümtest

AYÖ'nin faktör puanları ve toplam puanları ile ÖGÖ'nin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0.38-0.57 arasındadır ($p<0.001$). AYÖ'nin faktör puanları ve toplam puanları ile AÖYÖ'nin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayıları da benzer şekilde 0.29-0.53 arasındadır ($p<0.001$). AYÖ ile BDÖ arasındaki korelasyon katsayılarının tümü ise negatif yönde ve anlamlıdır (-0.21 ile -0.43 arası, $p<0.00$).

Güvenirlilik Çalışmaları

İç tutarlılık: Maddelerin birbirleriyle tutarlı olup olmadığını belirlemek, bir diğer deyişle maddelerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla alt ölçek ve ölçek temelinde Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. AYÖ'nin iç tutarlılığı ayrıca Spearman-Brown yarıya bölme yöntemi ile de incelenmiştir (Şencan, 2005). Sonuçlar Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. AYÖ'nin faktör ve toplam puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları ve iç tutarlılık sonuçları

Ölçek	X (n=307)	ss (n=307)	Alfa Katsayısı (n=307)	İki-Yarım Katsayısı (n=307)
İ	16.27	2.98	0.69	0.69
M	41.78	6.63	0.87	0.87
ÖY	15.83	3.27	0.72	0.74
SD	15.80	3.58	0.72	0.70
BAG	12.05	2.36	0.63	0.59
YA	11.97	2.46	0.64	0.63
RÖ	11.17	2.57	0.68	0.65
SY	12.86	2.10	0.58	0.58
YT	137.73	20.76	0.94	0.89

İ-İyimserlik; M= Mücadelecilik; ÖY= Özgüvenlilik; SD= Sosyal Destek; BAG= Başarıya-Amaca Güdülenme; YA= Yeniliklere Açıklık; RÖ= Riskleri Öngörme; SY= Sosyal Yeterlik, YT= Tümtest

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi alt ölçeklerin alfa katsayıları ve iki yarı katsayıları sırasıyla 0.58-0.87 arasındadır. Bu değerler, ölçeğin toplamı için 0.94 ve 0.89'dur

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada annelerin yılmazlık algılarını değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirilmek istenmiştir. Bu amaçla oluşturulan taslak formdan elde edilen veriler ile bir dizi geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle, ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi, alt ölçekler arası korelasyonlar ve madde analizi yoluyla incelenmiştir. Daha sonra birleşme ve ayrılma geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach alfa ve Sparman-Brown iki yarı katsayıları hesaplanmıştır.

DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerinin benimsenen ölçütler dahilinde olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazında (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987), GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0.80'den yüksek ve RMR

değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma ile elde edilen GFI (0.84) değerinin kabul edilebilir düzeyin sınırında, AGFI (0.81) değerinin kabul edilebilir düzeyin hemen üzerinde ve RMSEA (0.06) ile RMR (0.05) değerlerinin ise modelin uyumu açısından verilen değerler oldukça altında olduğu görülmektedir. Buna göre, AYÖ'nin sekiz faktörlü özgün yapısının kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Büyük ölçüde yararlanılan Gürge'nin (2006a, 2006b) ölçeğinin maddelerini ve alt ölçeklerini AYÖ maddeleri ve alt ölçekleriyle kıyasladığımızda iki ölçek arasında benzerlikler kadar farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Gürge'nin Yılmazlık Ölçeği'ndeki-YÖ 11 madde DFA sonucunda AYÖ'nde de yer almıştır. Bu maddelerin bir kısmı, kavramsallaştırmaları farklı da olsa, benzer alt ölçeklerde yer almıştır. Örneğin, YÖ'nin Amaca Ulaşma alt ölçeğinde bulunan bir maddesi (8. Başarı için olabildiğince yüksek ama ulaşılabilir hedeflerim var), AYÖ'nde benzer özellikleri ölçen Başarıya-Amaca Güdülenme alt ölçeğinde; YÖ'nin Araştırmacı Olmak alt ölçeğindeki bir maddesi (13. Meraklıyım, sorular sorar, bilmediğim şeyleri öğrenmek için araştırırım), AYÖ'nin Yeniliklere Açıklık alt ölçeğinde; YÖ'nin Öngörü alt ölçeğindeki bir maddesi (25. Çıkabilecek problemleri önceden kestirerek önlemlerini alırım), AYÖ'nin Riskleri Öngörme alt ölçeğinde; AY'nin Güçlü Olma alt ölçeğindeki iki madde, (36. Kendimle barıştım, 40. En zor durumlarda bile kendime inancımı kaybetmem), AYÖ'nin Mücadelecilik alt ölçeğinde; İletişim/İlişki Kurma alt ölçeğindeki bir madde (45. Sözlü ve yazılı olarak kendimi ifade etmeyi başarıyorum), AYÖ'nin Sosyal Yeterlik alt ölçeğinde bulunmaktadır. Bunların dışındaki beş madde ise AYÖ'nden daha farklı kavramsallaştırılan ancak AYÖ'ndeki kavramsallaştırmaya daha uygun olan alt ölçeklerde kümelenmişlerdir. Örneğin, AY'nin Lider olma alt ölçeğindeki bir madde (6. Kararlarımın sonuçlarına baktığımda genellikle isabetli kararlar verdiğimi görürüm) ile AY'nin Güçlü Olma alt ölçeğindeki bir madde (7. Çevremdeki olanak ve fırsatları kolay görüp değerlendiririm), AYÖ'nin Öz-Yeterlik alt ölçeğinde; AY'nin yine Güçlü Olma alt ölçeğindeki bir madde (23. İnanmışığım şeyler için sonuna kadar mücadele ederim), AYÖ'nin Mücadelecilik alt ölçeğinde; AY'nin Güçlü Olma alt ölçeğindeki diğer bir madde (29. Çözüm yollarını hemen görerek uygulamaya koyarım), AYÖ'nin Riskleri Öngörme alt ölçeğinde; AY'nin Girişimci Olma alt ölçeğindeki bir madde (30. Planlar yaptığım zaman, onları sonuna kadar götürürüm), AYÖ'nin Başarıya-Amaca Güdülenme alt ölçeğinde yer almıştır.

Madde analizinden elde edilen değerler 0.30'un oldukça üzerindedir. Madde-toplam korelasyonunu 0.20 ve üzerinde olması, o maddenin toplam puana önemli katkıda bulunduğunu ve maddenin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu ifade etmektedir (Aiken, 2000; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Erkuş, 2003; Şencan, 2005). Madde analizi, maddelerin toplam puanı yordama gücünü belirlemek amacıyla kullanılarak bir ölçeğin hem yapı geçerliği hakkında fikir vermekte (Hovardaoglu, 2007) hem de güvenilirliği-

nin bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005). Bu durumda, AYÖ'nin yapı geçerliğinin uygun olmasının yanı sıra maddelerinin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu da söylenebilir.

Yapı geçerliğinin bir diğer kanıtı alt ölçekler arası korelasyon katsayılarına ilişkin sonuçlardan elde edilmiştir. Alt ölçekler arası korelasyonların ortalaması 0.56'dır. Daha çok, yılmazlığın temel özelliği olan Mücadelecilik alt ölçeği, diğer alt ölçekler ile yüksek korelasyon vermiştir. Alt ölçekler arası korelasyonlar 0.60 ve üzeri olduğunda alt ölçeklerin birbirine bağımlı olduğu, dolayısıyla hepsinin tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğü ifade edilmektedir (Şencan, 2005). Alt ölçeklerin, toplam ile korelasyonlarının da 0.69-0.93 arasında olması da ölçeğin tek boyutluluğuna ilişkin bir kanıt olarak da değerlendirilebilir.

AYÖ'nin öğrenilmiş güçlülük ve öz-yetkinlik ölçekleri ile orta düzeyde (0.38-0.57 ve 0.29-0.53) ancak anlamlı korelasyon vermesi bu ölçeklerin benzer kavramsal yapıları ölçtüğünü göstermektedir. Buna karşın, AYÖ ile depresyon ölçeği arasında anlamlı ancak negatif yönde ilişki elde edilmiş olması (-0.21 ile -0.39 arası) ise yılmaz annelerde depresyonun düşük olduğunu, bir diğer deyişle yılmazlığın iyi bir ruh sağlığının da işareti olduğunu ileri süren görüşler ve araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Hjemdal ve diğ., 2010; Izadinia, Amiri, Jahromi, & Hamidi, 2010; Kim ve Yo, 2004; Sojo ve Guarino, 2011). Birleşme ve ayrılma geçerliklerine ilişkin korelasyon katsayılarının ne olması gerektiğine ilişkin kesin ölçütler bulunmamaktadır. Ancak, birleşme geçerliğinin, her zaman ayrılma geçerliğinden daha yüksek olması beklenmektedir (Şencan, 2005). Bu çalışmadan elde edilen birleşme ve ayrılma geçerliği katsayıları bu beklentiyi karşılamaktadır.

Bu çalışmada, en yüksek Cronbach alfa ve iki yarı korelasyon katsayıları Mücadelecilik ve daha sonra da Öz-Yetkinlik ve Sosyal Destek alt ölçekleri için elde edilmiştir. Alan yazında da, bu özellikler pek çok yılmazlık ölçeğinde yer almaktadır. İç tutarlılık katsayılarının, bir ölçeğin aynı zamanda yapısal geçerliğinin bir göstergesi olması nedeniyle (Şencan, 2005), bu bulgu, AYÖ'nin kuramsal yapısına bir destek olarak da değerlendirilebilir.

İç tutarlılık katsayıları, madde sayısı dörtten az olan alt ölçekler için 0.58-0.68 arasındadır. Madde sayısı daha fazla olan alt ölçeklerde ise bu değerlerin yükseldiği gözlenmektedir (0.69-0.87). Bunun bir ön çalışma olduğunu dikkate aldığımızda, 0.60 ve üzeri katsayıları yeterli olarak değerlendirebiliriz (Şencan, 2005). Güvenirliğin düşük olduğu ölçeklerde I. tip hata ve II. tip hata yapma olasılığının artacağı, bunun da verilerin standart hatasını arttırarak elde edilen sonuçların değerini düşüreceği düşünülerek, AYÖ'nin güvenilirliğini arttıracak yollara başvurmak gerekmektedir. Örneğin, kavramsal yapıya uygun yeni maddelerin eklenmesi, maddelerin büyük çoğunluğunun işaretleme sıklığının ortalarda ya da uçlarda (taban-tavan etkisi) yoğunlaşmış yoğunlaşmadığının araştırılması, örneklem büyüklüğünün arttırılması ve daha heterojen örneklemeler üzerinde güvenilir-

lik hesaplamalarının yinelenmesi bunlardan bazılarıdır (Şencan, 2005). Her ne kadar güvenilir ölçmeler, geçerliğin garantisi olmasa da, ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin, sonuçların geçerliğini etkilediği bilinmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2008). Bu nedenle, güvenilirliğini arttırıcı yöntemler ile AYÖ'nin geçerliğini de arttıracığımızı düşünebiliriz.

Eğer günlük yaşamda karşılaştığımız olağan güçlükleri değil de daha aşırı risk içeren durumları incelersek hangi ailelerin bu gibi zorlamalı durumlarda daha başarılı ya da başarısız olduklarını belirleyebiliriz (Patterson, 2002). Bu nedenle, depresyon, savaş, göç, terör, yoksulluk, ayrımcılık gibi olumsuz yaşam olaylarının yanı sıra yetersizliği olan çocuğa sahip aileleri de hedef alan yılmazlık çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, hangi ailevi faktörlerin risklere karşı koruyucu işlevi olduğunu anlamamıza da yardım edecektir.

KAYNAKLAR

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*. Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). The reliability and validity of the Resilience Scale for Adults-Turkish Version. *Türk Psikiyatri Dergisi*, Baskıda.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennett, E. B., Novotny, J. A., Gren, K. E. & Kluever, R. C. (1998). Confirmatory factor analysis of the resiliency scale. *Document Resume*. ED 422 372.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci baskı. Ankara: Pegem.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10 - 16.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Resilience In University Entrance Examination Applicants: The Role Of Learned Resourcefulness, Perceived Social Support and Gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Durak, M. (2002). *The role of hardiness in predicting psychological symptomology of students experienced earthquake*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık). Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Frieborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adults resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12 (2), 65-76.
- Gizir, C. A. (2004). Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. & Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi*, 26, 87-99.
- Greiff, A. P., Vansteenwengen, M. & Ide, M. (2006). Resiliency in families with a member with a psychological disorder. *The American Journal of Family Therapy*, 34, 285-300.
- Gürkan, U. (2006a). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, U. (2006b). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 45-74.
- Hawley, D. R. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 101-116.
- Hjemdal O., Vogel P.A., Solem S., Hagen K. & Stiles, T.C. (2010). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical and Psychological Psychotherapy*, Baskıda.
- Hisli, N. (1988). Depresyon Envanterinin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji dergisi*, 6 (22), 118-122.
- Hoge, E. A., Austin, E. D. & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152. doi:10.1002/da.20175.
- Hovardaoğlu, S. (2007). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri. İkinci baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Izadinia, N., Amiri, M., Jahromi, R. G. & Hamidi, S. (2010). A study of relationship between suicidal ideas, depression, anxiety, resiliency, daily stresses and mental health among Tehran university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1615-1619.
- Jew. C., Green, K. E. & Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resilience. *Measurement And Evaluation in Counseling And Development*, 32 (2), 75-89.

- Kaner, S. (Proje Başkanı), Şekercioğlu, G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007). Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Yayınlanmamış Araştırma Projesi. Proje Numarası: 2006 09 04 009.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2009). Engelli ve engelli olmayan çocuklu annelerde yılmazlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8 (15), 115-133.
- Kararımak, Ö. (2007). Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, N.D. (2007). The role of self-esteem, hope and external factors in predicting resilience among regional boarding elementary school students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, D. H. & Yo, I. H. (2004). Relationship between depression and resilience among children with nephrotic syndrome. *Taeahan Kanho Hakhoe Chi*. 34(3):534-40.
- King, G. A., Brown, E. G. & Smith, L. K. (2003). *Resilience. Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*. London: Praeger.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maddi, S. R. & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*. 63 (2), 265-274.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Harvey, R. H., Lu, J. L. & Persico, M. (2002). The personality construct of hardiness, II: Relationships with measures of psychopathology and personality. *Journal of Research in Personality*, 36, 72-85.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.), *Educational Resilience in Inner-city America (3-25)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Motan, İ. (2002). Distinguishing anxiety and depression: Hardiness. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Motan, İ. ve Gençöz, F. (2009). Psikolojik dayanıklılığı nasıl ölçebiliriz? Bir Türk örneğinde Kişisel Görüş Ölçeği-II'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 17 (1), 1-11.
- Naglieri, J. A. & LeBuffe, P. A. (2004). Measuring resilience in children. In S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.), *Resilience in children (107-121)*. New York: Springer.
- O' Neal, M. (1999). *Measuring Resilience*. Paper Presented in Symposium at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Point Clear, Alabama.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Öner, N. (2009). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yulmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patterson, J.M. (2002). Intergtating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12. USA: Blackwell Publishing.
- Savaşır, I. ve Hisli, N. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sipahioğlu, (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, PRD Anabilim Dalı, Konya.
- Siebert, A. (2008). Resilient mindset quiz. 19.03.2008'de <http://mail.google.com/mail/?ui=1&view=page&name=gp&ver=sh3fib53pgpk> adresinden indirildi.
- Sojo, V. & Guarino, L. (2011). Mediated moderation or moderated mediation: Relationship between length of unemployment, resilience, coping and health. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 272-281.
- Sun, J. & Stewart, D. (2008). Development of population based resilience measures in the primary school setting. <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072/16222/1/47267.pdf>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk PDR Dergisi*, 29, 1-9.
- Trute, B. & Hiebert-Murphy, D. (2002). Family adjustment to childhood developmental disability: A measure of parent appraisal of family impacts. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (3), 271-280).
- Wagnild, G. M. & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.
- Yalım, E. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yue-Quin, H. & Yi-Qun, G. (2008). Development of psychometric validity of the resilience scale for Chinese adolescents. *Acta Psychologica Sinica*, 40 (8), 902-912.

EXTENDED ABSTRACT

Resiliency is a complex construct including many concepts like hardiness and challenge. Therefore, it is very important to select and use the right scale in resilience studies. There are many instruments to measure resiliency in a variety of samples in foreign literature. But, we can say there is not a consensus on which resiliency scales define and measure resiliency best (Hoge, Austin & Pollock, 2007). Resiliency studies of Turkey have been increasing for last several years. Subjects of Turkey's resilience studies are mostly children and youth. Adaptation scales were mainly used in these studies to assess resilience. There is not any resiliency scale which developed in our country except Gürkan's (2006a, 2006b) Resilience Scale which was developed for university students. The aim of this study is to develop Mother Resilience Scale-MRS to assess mothers' perception of resilience. The subjects consist of 307 mothers of children aged 6-14 in mainstreaming classes in primary schools. We could not collect demographic information from mothers. Children's mean chronological age was 10.06 and standard deviation was 2.29. In addition to fifty items from the Gürkan' Resilience Scale Gürkan (2006a, 2006b), 49 new items which considered to assess mothers' resilience perceptions were written. The items were administrated to the mothers who were asked to rate their level of resilience by using 5-point Likert type rating scale (defines me very well=5, never defines me=1). Confirmatory factor analysis were conducted to the scores of the MRS. Correlations between subscales were calculated. Also, item-total correlations were investigated. Parental Self-Efficacy Scale and Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale were used for convergent validity. Beck Depression Inventory was administrated to the mothers for investigating divergent validity of the Mother Resilient Scale. Internal consistency reliability was tested by Cronbach alpha coefficient and Spearman-Brown split-half correlations.

Confirmatory factor analysis yielded 8 factors in 34 items. The factors were conceptualized as Optimism, Challenging, Self-efficacy, Social Support, Motivation to an Aim/Achievement, Seeking Novelty, Predicting Risks, and Social Competence. Goodness of fit indexes for MRS were chi-square/df=1024.18/464=2.21; RMSEA: 0.060; RMR: 0.058; Standardize RMR: 0.053; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.84; AGFI: 0.81. Intercorrelations between subscales significantly correlated (0.38-0.74, $p<0.001$). Item-total correlations were 0.567-0.426 for Optimism, 0.659-0.538 for Challenging, 0.560-0.448 for Self-Efficacy, 0.564-0.487 for Social Support, 0.493-0.403 for Motivation to an Aim/Achievement, 0.501-0.416 for Seeking Novelty, and 0.517-0.461 for Predicting Risks. Correlations between the scores of MRS and Parental Self-Efficacy Scale and Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale were 0.38-0.57 and 0.29-.53 respectively. Divergent validity coefficients between MRS and Beck Depression Inventory were significantly negative (-0.21 and -0.43).

Cronbach alphas and split half correlations of the MRS were same for the subscales (0.58-0.87). The coefficients for total were 0.94 and 0.89 respectively.

Confirmatory factor analysis of data revealed an eight-factor-structure for MRS. The fit indexes of the instrument were appropriate. When we compare the items and subscales of Gürgen's Resilience Scale (2006a, 2006b) to MRS, we found that they both similarities and differences. Item analysis showed that discrimination levels of the items were high. The results of convergent validity demonstrated positive and significant correlations. Meanwhile, the correlations between MRS and Beck Depression Inventory were negatively significant which means that resilient mothers have a low degree of depression. Cronbach alphas and split-half coefficient correlations of the MRS were quietly high for the subscales including more than three items than subscales including three items.

Appropriate psychometric properties of the MRS were demonstrated for a sampling of mothers. It is essential to find ways to increase MRS' reliability. The methods increasing reliability will also increase MRS' validity. Although further psychometric testing is needed with larger samples including fathers besides mothers, MRS is an adequate measure for assessing mothers' perceptions of resilience for the assessed sample

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Sema Kaner Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü emekli öğretim üyesidir. 2003/2008 yılları arasında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi editörlüğünü yürütmüştür. 1997-2006 yıllarında aynı Üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Başkanlığı yaparak Adli Psikoloji Programını yürütmüştür. Araştırmaları duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar, engelli çocukların aileleri ve ilgilendiği konularda ölçme araçları geliştirmek üzerine yoğunlaşmıştır. Uzm. Hatice Bayraklı Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimini Ortadoğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde tamamlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans Kaynaştırma programından 2010 yılında mezun olmuştur. İletişim adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Eposta: kaner@education.ankara.edu.tr.

ABOUT THE AUTHORS

Prof. Dr. Sema Kaner is an emeritus professor of the Department of Special Education at Ankara University. She worked as the editor of A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi between 2003- 2008. She also worked as the chairperson of the Institute of Health Sciences at Ankara University and the Programme of Criminal Psychology from 1997 to 2006. Her studies focus on children with emotional and psychological disturbances, families of children having disabilities and developing scales measuring the subjects mentioned above. Specialist Hatice Bayraklı is working as an early childhood teacher at Kemal Yurtbilir Early Childhood Education Center Preschool and Elementary School for Hearing Impaired Children. She received her B.Sc. degree in the Department of Early Childhood Education at Middle East Technical University. She also got her master degree at the Department of Special Education at Ankara University. Correspondence Adress: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü. Email: kaner@education.ankara.edu.tr

YAYIM VE YAZIM İLKELERİ

GENEL

Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler, yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan makalelerin telif hakları bağlamında doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına / yazarlarına aittir.

BIÇİM

Yayımlanmak üzere Dergimize gönderilen makaleler aşağıdaki bölüm ve özelliklere sahip olmalıdır:

Başlık: Başlıklar en az 3, en çok 12 sözcükten oluşmalı ve büyük harflerle yazılmalıdır. Türkçe başlık özetten, İngilizce başlık ise abstracttan önce verilmelidir. Zorunlu durumlarda dışarıda, makale başlığında kısaltma kullanılmamalıdır.

Özet: Her biri 200-250 sözcükten oluşacak biçimde Türkçe başlık altında "özet", İngilizce başlık altında "abstract" verilmelidir. Özetin, çalışmanın amaç, yöntem, içerik ve sonuçlarına ilişkin kritik ve açıklayıcı bilgiler içermesi, abstractın ise özet ile birebir uyumlu olması gerekir. Yazarlar bu konuda özen göstermelidirler.

Anahtar sözcükler: Türkçe ve İngilizce özetlerin hemen altlarında (ayrı ayrı) 3-5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler verilmelidir.

Ana metin: Araştırma formundaki makalelerde GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, SONUÇ ve TARTIŞMA bölümleri yer almalıdır. Araştırma türü makalelerde "Yöntem" başlığı altında veri kaynakları, veri toplama araçları ve kullanılan materyaller, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında yeterli açıklamalar mutlaka yapılmalıdır. Literatüre dayalı incelemelerde, çalışmanın amaç ve boyutlarına uygun başlıklar kullanılabilir. Numaralı başlık kullanılmamalı, bölüm başlığı, alt orta, yan ve paragraf başlıkları kullanılmalıdır. Metin içinde çizelge ve çizim kullanılmamalı; tüm çizelge ve çizimler asıl metnin sonunda verilmeli ama bu çizim ve çizelgelerin metin içindeki yerleri iki yatay çizgi içinde gösterilmelidir. Çizelge ve çizimlerin toplam sayısı en çok beş olmalıdır. Çizelge, çizim ve resimler kastedilerek metin içinde, "yukarıdaki, aşağıdaki, yandaki" gibi ifadeler yerine "Çizelge 3, Çizim 2" biçiminde çizelge ve çizim numaraları kullanılmalıdır. Metin sonunda verilecek çizelge başlıkları çizelge üstünde, çizim ve resim başlıkları çizim altında verilmelidir. Çizelge ve çizim başlıklarının yalnızca ilk sözcüğünün ilk harfi büyük, diğerleri küçük olmalıdır.

Ekler: Çok gerekli değilse, ek verilmemelidir. Ölçme aracı geliştirmeye yönelik çalışmalarda, aracı oluşturan tüm maddeler metin içinde ya da ek olarak mutlaka verilmelidir.

Kaynak gösterme ve kaynak listesi: Doğrudan alıntılarda sayfa numarası verilmeli, metin içi kaynak gösterme ve kaynaklar listesinin düzenlenmesinde APA standardının güncel sürümü temel alınmalıdır. APA Style'in yerel diller konusunda tanıdığı esneklikler (Özel isimlerin yazılışı, kaynak künyesinin düzenlenmesindeki ifadesel sıralama, "et.al." kısaltmasının "ve diğ." şeklinde yazılması gibi) Türkçe yazım ve ifade kurallarına uyularak kullanılmalıdır.

İngilizce geniş özet: Makalenin en sonunda "Extended Abstract" başlığı altında, İngilizce geniş özet verilmelidir. Geniş özet metni 600 sözcükten kısa, 750 sözcükten uzun olmamalı; çalışmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarını eksiksiz özetlemeli, çalışma hakkında tam bir fikir oluşturmaya yetecek düzeyde somut ayrıntı içermelidir. Bu metinde alt başlıklar olarak kullanılmamalıdır.

TEKNİK

Tüm bölümleri dahil olmak üzere, gönderilecek makaleler A4 boyutundaki kağıdın her bir kenarından 3 cm. boşluk bırakılarak, 12 punto Times New Roman (Türkçe) yazı biçimi ve 1.5 satır aralığı ile, satır sonu heceleme/tireleme kullanılmadan yazılmalıdır. Gönderilen metinler 10 sayfadan az, 20 sayfadan daha fazla olmamalıdır.

Kullanılacak çizim ve çizelgelerin genişliği 12 cm, yüksekliği 19 cm'den fazla olmamalıdır. Dergi baskısı tek renk olacağından, renkli resim ve çizimlere yer verilmemelidir.

Makaleler MS Word 2003 ve daha yeni sürümleri kullanılarak yazılmalıdır.

SEÇİM VE BASIM

Her makale iki ayrı hakemin değerlendirmesine sunulur. Yayımlanabilecek makaleler, hakemlerden gelen öneriler doğrultusunda ilgili bölüm editörü tarafından belirlenir. Editörler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına Yayın Kurulu karar verir. Gerek duyulması halinde makaleler ikiden fazla hakeme gönderilebilir.

Düzeltilmek koşuluyla basılabilir bulunan bir makaleye ilişkin hakem eleştirileri yazara / yazarlara bildirilir. Olduğu gibi basılması uygun görülen ve basılması uygun görülmeyen makalelerin yazarlarına hakem değerlendirmeleri gönderilmez. Hakemler tarafından belirtilen görüş, öneri ve gerekçelerin yazar/yazarlar tarafından dikkate alınarak, gerekli görülen düzeltmelerin yapılması esastır.

Makalesini değerlendiren hakemlerin kimliği hakkında yazarlara, gönderilen makalenin kime ait olduğu konusunda ise hakemlere bilgi verilmaz. Yayımlanan makalelerin telif hakları Dergimize, hukuki ve bilimsel sorumlulukları yazarlarına aittir.

MAKALE GÖNDERME

Makaleler, Dergimizin www.ebuline.com adresinden ulaşılabilen çevrimiçi makale gönderme sistemi kullanılarak, elektronik ortamda gönderilmeli, sonradan yapılan revizyonlar yine bu sistem üzerinden, ilgili makaleye verilen makale no kullanılarak kaydedilmelidir. Posta yolu ile ya da elden, makale kabul edilmemektedir. Makale metni üzerinde yazarların adları bulunmamalıdır.

Makale gönderirken sistem tarafından istenen bilgiler eksiksiz, doğru ve istenen şekilde belirtilmelidir. Yazarlar sisteme, göndermiş oldukları makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmadığını, Dergimizde yayımlanması durumunda telif haklarını Dergimize devretmiş sayılacaklarını kabul ettiklerini açıkça belirten ve tüm yazarlarca imzalanmış bir mektubun elektronik sürümünü (resim veya .pdf dosyası biçiminde) mutlaka yüklemelidirler. Yazarlar makalelerini sisteme yükledikten sonra, kendilerine verilen makale numarası ve kendi e-posta adresleri ile değerlendirme sürecini çevrimiçi takip edebilirler.

Yukarıda belirtilen kuralara uyulmadan hazırlanan ve gönderilen makaleler değerlendirilmeye alınmazlar ve sistemden sinirler.