SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Belgin Öztürk

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Belgin

Soyadı : Öztürk

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 31.07.2017

TEZİN

Türkçe Adı: Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Evaluation of Primary School Teachers' Self Efficacy Beliefs in Teaching of Emergent Literacy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Belgin Öztürk

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Belgin Öztürk tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Mustafa Ulusoy

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitei

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 31.07.2017

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü Eser Ünaldı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Titiz çalışması ile araştırmamı inceleyen, değerlendiren, bana her an yol gösteren, çalışma ve araştırma sürecimi rahatlıkla atlatmamı sağlayan değerli danışmanım sayın Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi titizlikle inceleyip geri dönütleriyle zenginleşmesine katkıda bulunan sayın hocalarım Doç. Dr. Mustafa Ulusoy'a ve Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar'a en içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisansa başlamadan önce, lisans döneminde bizleri akademik çalışmaya, yeni çalışmalar üretmeye, okumaya, araştırmaya teşvik eden Eskişehir Osmangazi Üniversitesi hocalarıma, özellikle bu konuda desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Eyüp Artvinli'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışmamın omurgasını oluşturma sürecinde vermiş olduğu destek, paylaşmış olduğu bilgi birikimi ve yol göstericiliği ile değerli hocam sayın Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez çalışmalarıma geçmeden önce yüksek lisans boyunca almış olduğum derslerin değerli hocalarına, özellikle bu süreçte manevi desteğini hiç esirgemeyen, beni çalışmaya, araştırmaya ve üretmeye teşvik eden değerli hocam sayın Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın veri analizi kısmında bilgisini benimle paylaşarak bana yol gösteren sayın hocam Arş. Gör. Barış Esmer'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelebilmemde çok emeği olan, her anımda yanımda olan biricik aileme, yüksek lisans çalışmalarımı destekleyip beni cesaretlendiren, çalışmaya teşvik eden sevgili eşim Metin Öztürk'e teşekkür ederim.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Belgin Öztürk

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ 2017

ÖZ

Başarılı bir ilk okuma yazma öğretimi süreci geçirmiş bir öğrencinin okuduğunu anlayan, içselleştiren ve geleceğe yön verebilen bir neslin temelini oluşturacağı yapılan çalışmalarda gösterilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yakalanacak başarıda muhakkak en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu süreci en iyi şekilde planlayan, öz yeterliği yüksek ve bu sayede kolay pes etmeyen, gayretli, sabırlı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desenli bir çalışma yürütülmüştür. Nicel veriler "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 1547 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise söz konusu evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 348 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel veri sonuçlarını desteklemek amacıyla, örneklem grubundan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 15 kişi ile nitel veri toplanması için görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Nitel

veriler ise, bilgisayar ortamına aktarılıp nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi benimsenerek incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri çok yüksek bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri pozitif anlamda farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf deneyimi sayıları arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları da artmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre 1-4 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının diğer mesleki kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu, mesleki kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının, 1-4 yıl arasındaki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Sınıf Öğretmeni, Öz Yeterlik.

Sayfa Adedi: 99

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF EFFİCACY BELIEFS IN TEACHING OF EMERGENT LITERACY

(M.S. Thesis)

Belgin Öztürk

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2017

ABSTRACT

Studies indicate that a student whose emergent literacy was successful will pave the way for a generation who understands and internalises what s/he reads and shapes the future. The big responsibility for the success of teaching of first reading and writing certainly falls on the shoulders of primary school teachers. There is a need for patient, ambitious teachers with high self-efficacy who do not easily give up and who plan this process in a best possible way. This study aims to identify teachers assessment of their level of self-efficacy in teaching of emergent literacy. Qualitative and quantitative data were utilised in this study. Quantitative data was gathered by means of 'Self Efficacy in Emergent Literacy Scale' while qualitative data was gathered by means of semi-structured interview questions. The population of the study consists 1547 primary school teachers who work at public and private primary schools in Yenimahalle, Ankara during 2016-17 school year. The study sample consists of 348 primary school teachers selected through stratified sampling sampling method. In order to support quantitative data results, 15 teachers were selected through criterion sampling method and were interviewed to gather qualitative data. The analysis of quantitative data gathered in the study was conducted by means of SPSS 22.0 statistic program. Qualitative data was transferred to computer and analysed by means of descriptive analysis method. The study revealed that primary school teachers has high self- efficacy in teaching of first reading and writing. Self-efficacy levels of female

primary school teachers positively differs from that of male primary school teachers. The more class teachers' giving lecture to first grades increase the more their self efficacy beliefs increase. Based on their professional degree, first literacy teaching self efficacy points of teachers with 1-4 year experience is lower than class teachers with other professional degree groups. However, as professional degree increases, it is concluded that class teachers' first literacy teaching self efficacy belief is more than class teachers with 1-4 year degree.

Key Words: Emergent Literacy, Primary School Teacher, Self Efficacy

Page Number: 99

Supervisor: Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı 3

Araştırmanın Önemi 3

İlgili Araştırmalar 5

Araştırmanın Sınırlılıkları 8

Araştırmanın Sayıltısı 8

Tanımlar 8

BÖLÜM II 10

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 10

İlk Okuma Yazma Öğretimi **10**

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temel Amaçları ve Önemi **11**

İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri **13**

Ses Temelli Cümle Yöntemi **13**

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları **16**

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler **18**

Öğrenci Özellikleri ve Hazır Bulunuşluk Düzeyi **18**

Fiziksel Gelişim **19**

Duygusal Denge **19**

Zekâ **19**

Çevre **19**

Okul Öncesi Deneyimi **20**

Aile **20**

Okul ve Öğretmen **22**

Sosyal Bilişsel Kuram **24**

Sembolleştirme Kapasitesi **26**

Öngörü Kapasitesi **27**

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi **27**

Öz Düzenleme Kapasitesi **27**

Öz Yargılama Kapasitesi **28**

Öz Yeterlik **28**

Öz Yeterlik Bilgisinin Kaynakları **30**

Etkin Kazanım **30**

Temsili Deneyim **31**

Sözlü İkna **32**

Fizyolojik Durum **32**

Öğretmen Öz Yeterliği **34**

Davranışsal Öz Yeterlik **35**

Bilişsel Öz Yeterlik **35**

Duygusal Öz Yeterlik **35**

Kültürel Öz Yeterlik **36**

BÖLÜM III **37**

YÖNTEM **37**

Araştırmanın Deseni **37**

Evren ve Örneklem **38**

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması **42**

Verilerin Analizi **44**

BÖLÜM IV **46**

BULGULAR VE YORUM **46**

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum **46**

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum **48**

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum **49**

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum **51**

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum **52**

Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yeterli Görme Düzeyleri ve Sebepleri **53**

Birinci Sınıf Okutma Sayısının İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Katkısı **56**

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Zorlandıkları Konular **58**

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Zorlanmadıkları Konular **59**

BÖLÜM V **61**

TARTIŞMA VE SONUÇ **61**

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma **61**

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma 63

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma 64

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma 66

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Tartışma 67

Öneriler 68

KAYNAKLAR 70

EKLER 77

EK-1 78

EK-2 80

EK-3 81

EK-4 83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*.. ……..……39

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*……....39

Tablo 3. *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*…….……...40

Tablo 4. *Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Düşük Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları*……...41

Tablo 5. *Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Orta Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları*……..……...41

Tablo 6. *Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları*……..……...42

Tablo 7. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri*……..……...46

Tablo 7.1. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımları*……....47

Tablo 7.2. *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular*……....48

Tablo 8. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*……..49

Tablo 9. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*……49

Tablo 9.1. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Anova Sonuçları*……50

Tablo 10. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*……51

Tablo 10.1. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları*……52

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ile İlgili Düşünceleri*……53

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Katkısı ile İlgili Düşünceleri*……56

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
$\overline{X}$	Ortalama
SS	Standart sapma
Sd	Serbestlik derecesi
p	Anlamlılık düzeyi
n	Gruptaki örneklem sayısı
t	*t* değeri
F	Frekans
Anova	Tek yönlü varyans analizi
SPSS	Statistical Package fort he Social Sciences
%	Yüzde
vd	Ve diğerleri
Çev	Çeviren
Ed	Editör

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsanların geçmişten günümüze kadar var olan bilgi ve deneyimleri analiz edip yorumlayabilmesi, gelecek nesillere bu deneyimleri aktarabilmesi ve aynı zamanda uygarlığın gelişimine katkıda bulunabilmesi için en önemli beceri okuma yazmadır. Akyol (2009)'a göre, yeni bin yıla girerken dünyanın daha da küçüldüğünü, kaynakların hızla tükendiğini, gelir dağılımındaki dengesizliğin arttığını, milletlerin ve devletlerin sürekli barıştan bahsetmesine rağmen evrensel barışsızlığın yayıldığını, öğretmenlik mesleğinin gittikçe anlamının önemsizleştiğini ve eğitimde niteliksizliğin arttığını görmekteyiz. Böyle bir ortamın oluşmasında hiçbir etkisi olmayan, gelecek nesli oluşturacak olan çocukların nitelikli eğitim ve öğretim ortamında yetiştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Günümüzün nitelikli eğitim ve öğretimi bireyleri ön plana çıkaran, onlardaki bilgi birikiminin üreticiliğe nasıl dönüştürüleceğini sorgulayan, araştıran, kişilik gelişimine önem veren, disiplinler arası yaklaşımla hareket eden bir anlayışı gerektirmektedir. Bu anlayışın gerçekleşmesi çocuğun doğduğu ilk andan itibaren nitelikli eğitim ve öğretim imkânlarının çocuğa sunulmasıyla gerçekleşebilir. Bu eğitim imkânlarının ilki ve en önemlisi okuma ve yazmadır. Okuma ve yazmanın anlamı yalnızca yazılı ve yazısız materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil; aynı zamanda anlama ve hissetme işidir (Akyol, 2009).

Gelişmiş toplumlarda bireyin kendi alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi ileri düzeyde bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş bir insan üst düzey bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, üst düzey bir yazma becerisine sahip olmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Bu nedenle insan, elde ettiği okuma becerisiyle kendi bilgi birikimini oluşturmalı hem de bu bilgi birikimini etkin yazma becerisiyle birlikte çevresine yansıtabilmelidir. Okuma, öğrenmenin en etkili aracıdır. Bu nedenle okuma yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Okuduğunu anlama bireyin akademik anlamda başarılı olabilmesinin en temel dayanağıdır. Eğitimde Tam Öğrenme Kuramı'nı geliştiren Bloom'a göre okuduğunu anlama gücü, Matematikte başarıyı %54, Fen Bilgisinde %56, Edebiyat ve benzeri okumaya dayalı derslerde %70 oranında etkilemektedir. Ancak bu okuduğunu anlama gücü, başarılı bir okuma yazma öğretim yaklaşımı ile çocuklara kazandırılabilir (Çelenk, 2013). Başarılı bir şekilde ilk okuma yazma öğretimi süreci geçirmiş ve ileriki eğitim öğretim süreçlerinde de bu okuma yazma bilincini kullanarak yaşamını sürdüren bir öğrencinin, okuduğunu anlayan, içselleştiren, eleştirel bakış açısını geliştiren, gerçek anlamda okuryazarlığa ulaşmış bir birey olması beklenir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde üzerlerine düşen büyük sorumluluğu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütmelerinin önemli dayanaklarından birisinin de öz yeterlik algıları olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik, bireylerin belirli bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirme konusundaki yeterliklerine duydukları inançlarıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, öz yeterlik inançlarının kişisel ve çevresel faktörlerin etkisiyle değişebileceği ya da artabileceği görüşlerine dayanan sosyal bilişsel teoriden geliştirilmiştir (Schunk'dan aktaran Bayraktar, 2013). Bandura (1993)'ya göre, öz yeterlik inancı, öğretmenleri, öğrencilerin başarılı olması için uygun ortamı sağlamak, akademik süreç yaratmak için motive eder (aktaran Erdoğan, 2013).

Yapılan araştırmalarda (Akar, 2008; Sakız, 2013), öz yeterlik ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz yeterliği yüksek olan bireyler, çalışmalarında sabırlı, başarmak için kendine güvenen, meslek hayatlarında daha başarılı olan bireylerken; öz yeterliği düşük olan bireyler ise, umutsuz ve mutsuz, problemlerle karşılaştıklarında kendini yetersiz gören, ilk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınan bireyler olmaktadır (Korkmaz, 2008). Öğretimsel yeterliğinin güçlü olduğuna inanan öğretmenler öğrencileri için ustaca deneyimler yaratırlar. Kendinden şüphe duyan,

öğretimsel yeterliğinin düşük olduğunu düşünen öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamları ise öğrencilerin yeterlik hislerini ve bilişsel gelişimlerini zayıflatmaktadır (Gibson ve Dembo'dan aktaran Erdoğan, 2013). Bu durum göstermektedir ki, öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyi öğrenci başarısını da etkileyecektir.

Aşkar ve Umay (2001) yaptıkları araştırmada bulgu sonuçlarında, var olan bir durumla alakalı öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için göstermiş oldukları çabanın fazla olduğunu, karşılaştıkları olumsuzluklardan dolayı kolayca pes edip geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öz yeterlik inancının eğitim öğretim sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir kavram olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları birinci sınıf tecrübesi sayılarına göre değişiklik göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile birlikte Ankara ili Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları değerlendirilecektir. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının değerlendirildiği ilk araştırma olduğu için, alana yapacağı katkı önemli görülmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl insanının hızlı, doğru anlayarak ve eleştirel bir okuma becerisine sahip olması, aynı zamanda okuduğunu anlamlandırabilmesi, kendi hayatında uygulayabilmesi, anladıklarını etrafındaki insanları da geliştirmek için kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere düşen görev ise bu niteliklere sahip gerçek okur yazarlar yetiştirmektir. İşte bu hedefe giden ilk adım okuma yazma öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesidir.

İlk okuma yazma öğretiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasına etki eden etmenlerden bir tanesi sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancıdır. Araştırmalar öz yeterliğin başta eğitim, sağlık, spor ve iş olmak üzere birçok alanda insan başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir (Bandura, 1997).

Bandura (1993)'ya göre öz yeterliği yüksek olan bireyler, var olan problemleri kaçınılması gereken tehdit olarak değil, çaba sarf edilerek kazanılması gereken mücadeleler olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle öz yeterliği yüksek olan bireyler kendilerine zorlu hedefler belirleyip bu hedefe ulaşabilmek için ellerinden gelen tüm çabayı göstermektedirler.

Woolfolk (2014)'a göre öz yeterlik bireyin sahip olduğu bilgi birikiminde ne kadar yetkin olduğu değil, bu bilgileri kullanırken kendine duyduğu inançla ilgili bir durumdur. Bu durum, bir sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi alanında ne kadar bilgili olursa olsun, eğer o alanda beklenen düzeyde öz yeterlik inancına sahip değilse bu bilgilerinin işlevsel olamayacağını göstermektedir.

Birey, herhangi bir beceriyi gerçekleştirirken kendine duyduğu başarılı olma inancı sayesinde o alanda başarılı olabilecektir. Pajares ve Schunk (2001)'a göre, bireyler bir işi başaramayacaklarına inanırlarsa korkup o işi yapmaktan kaçınmaktadırlar. Eğer başaracaklarına inanırlarsa da o işi yapabilmek için istikrarlı bir biçimde o eylemin üzerine gideceklerdir.

Sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimini başarılı bir şekilde yürüteceğine dair olan inancı onun sınıf içerisindeki performansına da etki edecektir. Sınıf içerisinde etkin bir ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenin öğrencilerinin başarısının da artacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilerleyen yıllardaki tüm başarılarını etkileyecek olan okuma yazma bilincinin temellerinin atıldığı ilk okuma yazma öğretimi sürecini yönetecek olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur.

İlgili Araştırmalar

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarıyla ilgili herhangi bir çalışma olmamasına rağmen, son yıllarda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlik inanç çalışmaları ulusal literatürde öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Küçük, Altın ve Paliç (2013), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı, fakat mesleki kıdemlerine, mesleklerinden memnun olup olmama ve okullarında bulunan fen ve teknoloji öğretmenleriyle iş birliği içerisinde olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Tatar, Yılmaz, Akpınar, Ergin (2009), yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla "Fen ve Teknolojiye Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği" geliştirip bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır.

Öz yeterlik konusuyla ilişkilendirilen bir diğer çalışma ise Bayraktar (2013)'ın, öğrencilerin yazıları ve yazma süreçleri ile ilgili öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri görüşmelerin öz yeterlik inancına etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmadır. Araştırmanın amacı, öğrencinin sahip olduğu öz yeterlik duygusunun davranışlarına ve ikili görüşmelerin doğasını açıklamaya etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Bu araştırmaya göre, öz yeterlik duygusunun farklılık gösterdiği öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimleri de farklılıklar göstermektedir. Öz yeterlik duygusu yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle girdikleri etkileşimlerde öz yeterlik duygusu düşük olan öğrencilerin görüşmelerinden; görüşmenin odağı, kendi yazı etkinliklerini sahiplenme düzeyi, görüşmenin gündemi, söz alma sıklığı, konuşma miktarı, sorulan soruların sayıları ve fonksiyonları, öğretmen tarafından verilen övgülerin sayısı ve görüşmelerin kesintiye uğramasının sayısı alanlarında farklılıklar göstermektedir.

Ulusal literatürde yapılan öz yeterlik çalışmaları aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ait, mesleki öz yeterliklerini değerlendiren nitelikte çalışmalar olarak yerini almaktadır. Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branş, tercih sırası, tercih nedeni ve

öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, bunun aksine öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Korkut ve Babaoğlan (2012), Eker (2014), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Korkut ve Babaoğlan (2012)'nın yaptıkları çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekte, fakat hizmet yıllarına göre farklılık göstermemektedir. Eker (2014)'in çalışma bulgusuna göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inanç düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaçar (2016), ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, diğer öz yeterlik değerlendirilmesi çalışmalarından farklı olarak, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutlarındaki maddelerde en yüksek puana sahip alanlar öz yeterlik kaynakları, sözel ikna ve performans başarıları olduğu, en düşük puanlara sahip alanların ise öz yeterlik kaynaklarının duygusal ve fizyolojik durumları olduğu tespit edilmiştir.

Çakır (2015)'in yapmış olduğu, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi çalışmasında elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin alanlarına göre sözlü anlatım öz yeterlikleri sıralandığında en yüksek seviyede okul öncesi öğretmenleri, en düşük seviyede ise ilköğretim matematik öğretmenleri gelmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2013), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamı bir ilişki bulunmuştur. Babaoğlan ve Korkut (2010), ise yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Özdemir (2015), sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarını belirlemeye

yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek çıktığı belirtilmiştir.

Uluslararası öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok yabancı kaynaklı çalışmanın var olduğu görülmektedir. Klassen ve Chiu (2010) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve iş stresinin öz yeterlik ve iş tatminine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin deneyimleri tüm üç öz yeterlik faktörleriyle çalışma yıllarının başından ortasına kadar yükselen ve sonrasında düşen bir şekilde doğrusal olmayan bir ilişki göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, öğrenci davranışları ve düşük sınıf yönetimi öz yeterliğinden kaynaklanan daha yüksek sınıf stresi ve iş yükü stresine sahip olmaktadırlar. Daha fazla iş yükü olan öğretmenlerin daha çok sınıf yönetim öz yeterliğine sahip oldukları, daha fazla sınıf stresi olan öğretmenlerin ise daha düşük öz yeterlik ve iş tatminine sahip oldukları görülmektedir. İlk okul ve anasınıfı düzeyindeki öğrencilerin eğitimiyle sorumlu öğretmenlerin, sınıf yönetiminde ve öğrenci iletişiminde daha yüksek öz yeterliliklerinin olduğu gözlemlenmektedir. Daha yüksek sınıf öğretimi öz yeterliği olan ya da daha çok öğretim teknikleri öz yeterliği olan öğretmenlerin iş tatminlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chan (2003), Cousins ve Walker (2000)'ın öz yeterlik ile ilgili yaptıkları çalışmalarda, öz yeterlik inancı olumlu seviyede olan öğretmenler, öğretim süreçlerini gerçekleştirirken farklı yöntemler ve farklı araç gereçler kullanmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejilerini seçmeye motive olmaktadırlar. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli öğretim sürecini seçtikleri, ders araç gereci olarak yalnızca kitaba bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan eğitim çalışmalarında araştırmacılar (Skaalvik & Scaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), öğrencilerin öz yeterlik inançlarının başarıyı ve davranışı etkilemede önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmaktadır. Buna ek olarak araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterliklerinin onların öğretme davranışlarını ve öğrencilerin motivasyon ve başarılarını etkilediğini göstermektedir (aktaran Klassen ve Chiu, 2010).

Özellikle fen öğretimi öz yeterlik inançlarının ölçülmesi için Riggs ve Enochs (1990), bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda "Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnancı Ölçeği" hazırlanmıştır. Bu ölçek ülkemizde de Türkçeye uyarlanarak birçok çalışmada kullanılmaktadır.

Öğretmen öz yeterliği alanında gerek ulusal gerekse uluslararası yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarıyla ilgili çalışmalar araştırıldığında ülkemizde yalnızca iki adet çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar da sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılmıştır. Bu nedenle ulusal literatürde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan bu araştırmanın literatüre yapacağı katkı önemli bulunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet, toplamda okutulan birinci sınıf sayısı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Sayıltısı

Araştırmada kullanılan ölçek ve görüşme sorularına öğretmenlerin samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009).

Yazma: Duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için uygun sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2009).

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Temel okuma yazma becerilerinin ve dilin diğer öğrenme alanlarının öğretilmesinin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki

kurma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerinde öğretildiği süreçtir (Şahin, 2011).

Öz Yeterlik: Bireylerin belirli bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirme konusundaki yeterliklerine duydukları inançlarıdır (Bandura, 1997).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenlerin, öğrencilerinin performansını etkileme konusunda ne kadar kapasitelerinin olduğuna ve bu var olan kapasitelerinin ne kadarını kullanabileceklerine yönelik duydukları inançtır (Ashton, 1984).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın zemini oluşturan temel kavramlar detaylı olarak anlatılmıştır.

İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretim birinci sınıfta başlayan, okul ve aile desteği ile birlikte yürütülen, bireye okuma ve yazma becerisi kazandırmak için takip edilen dil öğretme sürecidir (Baş, 2006). Okuma ve yazma birer dil becerileridir. Okuma sembollerle ifade edileni anlamak, yazma ise anlatılmak istenilenin sembolleştirilerek aktarıldığı kendini ifade etme becerisidir. Okumada yazılı semboller bütününden anlamlı cümleler bütünü oluşturmaya çalışılırken, yazmada çeşitli sembolleri kullanarak kişisel anlatım oluşturulmaktadır. Yazılacak kelimeler anlamlı olan ses ve harflerle ifade edilmelidir. Okuma esnasında kelimeleri doğru bir şekilde çözümleyip telaffuz etmek, sesleri doğru bir şekilde tanıyabilmeye bağlıdır (Kasten & Yıldırım, 2013). Bu durum bizlere, Kayıçı (2008)'nın yapmış olduğu çalışmada da değindiği gibi, okuma ve yazma etkinlikleri iletişim sürecinin bir parçasıdır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin tanımı, kaynak ve alıcı arasında gelişen, anlamlı sembolleri kodlamanın ve anlamlandırmanın öğretimi olarak yapılmıştır. Bireyin okuma ve yazma becerilerinin birbirlerini destekleyerek ilerlemesi için uygun ve basamaklandırılmış bir ilk okuma yazma öğretimi sürecinden geçmesi gerekmektedir. İlk okuma yazma eğitim sisteminin temelini oluşturmakla birlikte diğer dersler ve hayat için bir anahtar rolü üstlenmektedir (Şahin, 2011).

İlk okuma yazma öğretimi bireyin okuryazarlığa atmış olduğu ilk adımdır. Gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak, sadece adını ve soyadını yazmak ya da basit

düzeyde bir mektubu okuyabilmek yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı toplumu geliştirmek amacıyla kullanan çok çeşitli okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi fikri bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2009). Akyol ve Temur (2008)'a göre, okuma yazma, bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir. Bu becerinin gerektiği gibi kazanılması ilköğretim birinci sınıfta başlamakta; becerinin kullanılması ve geliştirilmesi ise yaşam boyu devam etmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Temel Amaçları ve Önemi

İlköğretim öğretmenlerinin uzmanlık isteyen, belirli bir programın sistemli bir biçimde ve titizlikle uygulanmasını gerekli kılan, ayrıca da hataya tahammülü olmayan önemli çalışmalardan birincisi ilk okuma-yazma öğretimidir (Cemiloğlu, 2004). İlk okuma yazma öğretimi sadece okuma tekniğinin kazandırıldığı bir etkinlik değildir. Böyle bir yaklaşım ilk okuma yazma etkinliğini diğer dil etkinliklerinden tamamen koparmak demektir. İlk okuma yazma öğretiminin temel hedefi, okuma yazma becerisi kazanmış olan çocuğa hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazandırmak, ayrıca okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmektir (Baycan, 2013). İlk okuma yazma öğretimi düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Gray (1964)'e göre ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçları, okuma alanı ve yazma alanı olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Okuma alanına yönelik amaçlar da kendi içerisinde iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grupta okuma eyleminden elde edilen sonuçlara; ikinci grupta ise bireylerde gelişmesi umulan zihinsel yeterliliklere yönelik amaçlara yer verilmektedir. Birinci grupta bulunan amaçlar; bireylerin yakın çevreleriyle ilişkili deneyime sahip olmalarını sağlamak, diğer bireylerin yaşanmışlıklarından çıkarımlar yaparak kendi yaşamlarına anlam kazandırmak, kültürlerini zenginleştirmek, toplum sorunlarına olan ilgilerinin artmasını sağlayarak onları duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmeye yöneltmektir. İkinci grupta yer alan amaçlar ise; bireylerde okumayı öğrenme isteği meydana getirmek, merak duygusunu geliştirerek bireylerin okuma esnasında soru sormalarını sağlamak, sözcükleri doğru tanımaya alıştırmaktır. Aynı zamanda bireyleri

okuma esnasında karşılaştıkları problemleri çözebilecek konuma getirmek, yüksek sesle doğru okumaya alıştırmak, kademeli bir biçimde sessiz okumaya teşvik etmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Yazı alanına yönelik amaçların ilki ise bireylerin ilgisine yönelik düzenlenen etkinliklerle okunaklı, açık ve gerektiği ölçüde istenilen hızlı yazabilme seviyesine gelmelerini sağlamaktır. Diğer amaç, bireylerin yazma eylemi sırasında gereksinim hissedecekleri yeterliliklerin geliştirilmesidir. Bu amaca göre, yazı öğretiminde bireylerin yazı yazma isteğini artırmak, yazı yazmanın faydalarını anlamalarını sağlamak, yazma esnasında karşılarına çıkan problemleri çözmelerine yardımcı olmak ve bireyleri günlük ve ileriki öğrenim hayatlarında yazıyı aktif bir biçimde kullanmaları hususunda istekli hale getirmektir (aktaran Güvey Aktay, 2015).

Akyol (2009, s.7-8), ilk okuma ve yazma öğretiminin temel amaçlarını on maddede özetlemiştir:

1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
2. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
3. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
6. Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak.
7. Kelime hazinesini geliştirmek,
8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
9. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
10. Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel öğesi ilk okuma yazma öğretimidir. Okuma yazma öğrenilmeden eğitim öğretimde herhangi bir ilerleme kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, bireylerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır (Bay, 2008). Kaliteli bir ilk okuma yazma eğitiminin tohumları, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi dersi ile birlikte öğrenciye kazandırdıklarıyla atılmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları önemli derecede büyüktür. Okuma yazma becerisi kazandırmak için yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde ilk alışkanlıkların dikkatli bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Psikoloji alanındaki veriler göstermektedir ki herhangi bir alanda kazanılan ilk alışkanlıkların yanlış olması durumunda sonradan düzeltilmesi çok güçtür. Bu sebeple, ilk okuma yazma öğretiminin başlangıcından itibaren doğru alışkanlıkların edinilmesi için ilk

okuma yazma öğretiminde doğru model ve yaklaşımların, uygun kurallar çerçevesinde verilmesi gerekmektedir (Turan, 2007).

İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Tarihi gelişim süreci içerisinde, ilk okuma yazma öğretiminde değişik uygulamalar, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikler; birleşim, çözümleme ve karma yöntem olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır. Birleşim yöntemlerinde ilk okuma yazma öğretimine sesli harflerin verilmesiyle başlanmaktadır. Ardından 21 sessiz harf kolaydan zora doğru verilerek öğretilmektedir. Sessiz harfler sesli harflerin önüne ve arkasına eklenerek heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturulmaktadır. Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre kalıcı öğrenmenin sağlanması için, öğrenme yaşantılarının anlamlı bir bütün halinde örgütlenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar gözün okuma esnasında birtakım sıçramalar ve duraklamalar yaptığını göstermektedir. Yazıyı okuyabilme becerisinin gözün az ya da çok sıçrama yapmasına bağlı olduğu bulunmuştur. Bu durumu önemseyen eğitimciler ilk okuma yazma öğretimine çözümleme yaklaşımını getirmişlerdir. Bu yöntem ile birlikte göz, bir bakışta geniş bir alanı görür, bütün bir cümleye bir iki ya da üç sıçramayla tepkide bulunur ve yazıyı okur. Çözümleme yöntemi içerisinde en çok kullanılan cümle çözümleme yönteminde okuma öğretimi aşamasına anlamlı bir cümle ile başlanır. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise seslere çözümlenerek sezdirilir. Sezdirilen harflerle yeni heceler, kelimeler, cümleler elde edilerek okuma öğretimi tamamlanmış olur (Çelenk, 2013). Bu yöntem 2004-2005 eğitim öğretim yılına kadar ilköğretim programında yer almış ve okuma yazmaya başlamada zorunlu bir yöntem olarak kabul edilmiştir. 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yeni bir uygulamaya geçilerek karma yöntemler içerisinde yer alan ses temelli cümle öğretim yöntemine geçilmiştir (Akyol, 2009).

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine ses öğretimi ile başlanmaktadır. Anlamlı bir bütün oluşturabilecek sesler verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi süresince birlikte yürütülmesi gereken etkinlikler, okuma, yazma, konuşma, dinleme,

görsel okuma ve sunu çalışmalarıdır. Yazı öğretiminde öğrencilerin gelişimine uygun bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Akyol, 2009).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2009):

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma ve yazma öğretimi yalnızca okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik değil, dinleme ve konuşma becerilerinin de içinde yer aldığı Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma ve yazma öğretimine seslerle başlanarak seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden ise anlamlı cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu göstermektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi, sınırlı sayıdaki belirli kalıp hece ve cümlelerle okuma yazma öğretmek yerine, çeşit çeşit hece ve cümlelerin oluşmasına olanak sağlayarak okuma yazma öğretilmesini sağlamaktadır.
- Öğrencilerin önlerine serilen zengin içerik sayesinde, her bir bireyin temel düşünme yetenekleri, yaratıcılıkları ve zekâ alanları gelişmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde okuma yazma öğretiminde kolaydan zora doğru gidilen düzenli bir ilerleme söz konusudur.
- Okuma yazma öğretiminde gerçekleştirilen bu yöntem sayesinde öğrencilerin dikkat gelişimleri de olumlu yönde etkilenmektedir.
- Yöntemde yer alan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sırası ile ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma verilmektedir. Bu süreç, öğrencinin istediği biçimde cümle kurabilmesi ve metin oluşturabilmesi kabiliyetini geliştirmektedir.
- Öğrenci ilk okuma yazma öğretimi süreci boyunca hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecinde sürekli aktif olduğu için yaratıcılığı gelişmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma yazma öğretimi birden çok hece, kelime, cümle ve metinlerle yapılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri, cümleleri ve metinleri ezberlemesinin önüne geçmektedir. Böyle öğrenci gördüğü cümleleri ezberinden değil, anlayarak okumak durumunda kalmaktadır. Bu yöntem sayesinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir.

- Bu yöntem Türkçenin ses yapısına, her harfin bir sese karşılık gelmesi özelliğinden dolayı uygundur.
- Yöntem duyulan ve çıkarılan seslerin bilincine varılmasını sağlamakta, böylece öğrencinin sesleri ayırt etme, doğru telaffuz, akıcılık gibi dil gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır.
- Yöntemde sesler belirli bir düzen içerisinde verilmektedir. Bu durum öğrencinin yazma aşamasında kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler harflerin birleştirilmesiyle yazının, seslerin birleştirilmesiyle okumanın oluştuğunu anlayarak okuma ve yazma arasındaki benzerliği görmektedir.
- Yöntem sayesinde öğrenciler kolay bir biçimde sözlü dilden yazılı dile geçmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi, ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilerin bireysel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2009):

- Öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilip, göz önünde bulundurularak harekete geçilmelidir.
- Öğretim sürecinde çoğunlukla sentez tekniğinden yararlanılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde, öncelikle önemli olan anlamlı heceler üretme süreci olmalıdır.
- Oluşturulacak anlamlı hecelerin; okunabilirliği kolay, Türkçe dilinde sık kullanılan, işlek hece yapısına sahip, anlamının somut, canlandırılabilir ve açık olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.
- Amaçlanan en kısa sürede anlamlı hecelerden cümlelere ulaşılmalıdır.
- Öğretim sürecinde imkanlar dahilinde görsellerden yararlanılmalıdır.
- Somut ögelerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir.
- Öğrenilen heceler pekiştirilmesi açısından tekrarlı olarak kullanılabilir, fakat hece tablosu kullanılmamalıdır.

- Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı; yeni öğrenilenlerin bir önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmesi, yazı tahtasına, deftere yazılması, yazılanların sergilenmesi, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yapılması gibi çalışmalarla sağlanmalıdır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma ve yazma öğretimi belirli aşamalarla gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (2009)'nda, ilk okuma yazma öğretimi 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda gösterilmiştir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
    - Genel hazırlık
    - Okumaya hazırlık
    - Yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
    - Sesi hissetme ve tanıma
    - Sesi/ harfi okuma ve yazma
    - Sesten/ harften anlamlı heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
    - Metin oluşturma
3. Okur yazarlığa ulaşma

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında yer alan 'Genel Hazırlık' bölümünde öğrencilerin arkadaşlarına, sınıf ortamına ve öğretmene kolaylıkla alışabilmesi için okulun birinci gününden itibaren öğrencilere, kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortam sunulmalıdır. Öğrencilerin ilk okuma yazmaya güdülenmeleri için çeşitli oyunlar, dramalar, bilmeceler öğretim sürecinin içerisine entegre edilmelidir (Bay, 2008; MEB, 2009). 'Okumaya Hazırlık' aşamasında, öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarında anlamayı arttıran ve çalışmalarını kolaylaştıracak oturma şekillerine dikkat edilmelidir. Kitabın nasıl tutulması, sayfalarının nasıl çevrilmesi gerektiği gösterilmelidir.

Görsel okuma yaptırılarak, öğrencilerin görseli tanıyıp anlamasına olanak verilmeli, ifade edileni yorumlama becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen örnek okumalar yaparak okumaya özendirme çalışmalarını desteklemelidir. 'Yazmaya Hazırlık' evresinde, öğrencilerin el kaslarını geliştirecek çeşitli oyunlarla el hareketlerinin yapılması, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve ardından düzenli çizgi çalışmalarına geçilmesi gerekmektedir (MEB, 2009).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin ikinci aşaması olan ilk okuma yazmaya başlama ve ilerlemede sesi hissetme ve tanıma ile başlayan süreç, devamında sesin okunması, yazılması, anlamlı hecelerin üretilmesi, üretilen hecelerden cümlelerin, cümlelerden ise metinlerin oluşturulması sürecine doğru ilerlemektedir. 'Sesi Hissetme ve Tanıma' basamağında, öğrencilere çeşitli somut etkinliklerle- öyküler anlatma, tekerleme söyleme, şarkılar dinletme ve benzeri- ses hissettirilir. Öğrenciden hissedilen sesin içerisinde geçtiği kelimeler örnek verilmesi istenir. Verilen kelimeler arasında, öğrenilen sesin geçip geçmediği sorularak sesi ayırt etmesi sağlanır. 'Sesi Okuma ve Yazma' basamağında, öğretmenin yeni hissedilen sesin nasıl yazıldığını tahtaya yazarak öğrencilerine göstermesi gerekmektedir. Çeşitli etkinliklerle öğrencilerin parmaklarını kullanarak bu sesi bulutlara, havaya, kum havuzuna yazmaları sağlanmalıdır. Ardından etkinlik kitaplarında büyük bir şekilde yer alan harfin üzerinden ok yönünü takip ederek çizme çalışmalarını yapmaları gerekmektedir. Öğrenilen harfin deftere teker teker yazılırken seslendirilmesi, yanlış öğrenmelerin de önüne geçecektir. 'Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma' basamağında ses gruplarından iki adet sesin öğrenilmesinden sonra anlamlı hece üretme süreci başlamaktadır. Verilen her sesin bir önceki öğrenilen seslerle ilişkilendirilmesi, yeni hece ve kelime üretilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte kelime ve cümle oluşturmalarına fırsat verilip, özendirme çalışmaları yapmak gerekmektedir. Oluşturulan yeni kelime ve cümlelerin okunup yazılması etkinliklerine yer verilmelidir. 'Metin Oluşturma' basamağında yeni öğrenilen kelimelerle kurulan cümlelerin bir bütün oluşturduğu anlamlı metinler oluşturulması öğrencilere özendirilmelidir. Aynı zamanda her öğrencinin farklı olarak yazmış olduğu metinleri okumaları sağlanmalıdır (Akyol, 2009; MEB, 2009).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin son aşaması olan 'Okur yazarlığa Ulaşma' serbest okuma yazma aşaması olarak da adlandırılmaktadır. Öğrencilere, sınıf ortamındaki arkadaşlarına tekerleme, şiir, hikâye ya da Türkçe kitabından seçtikleri herhangi bir metni okumaları için ortam oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ve duygularını yazılı olarak ifade

etmeleri teşvik edilip, yazdıklarını okumaları sağlanmalıdır (MEB, 2009). Kendi yazdığını ya da var olan metni sesli bir şekilde okuyan öğrenci, herkesin duyabileceği bir ses tonuyla konuşmayı, kelimelerin düzgün telaffuzlarını, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı öğrenmiş olacak ayrıca dikkatini okuduğu metne yoğunlaştırmayı da kavramış olacaktır. Böylece öğrencide akıcı okuma yeteneği gelişecektir (Demirel & Şahinel, 2006).

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler

İlköğretimin başlangıcı olan birinci sınıfta başarılı bir ilk okuma yazma öğretimi süreci geçiren ve okuma yazma bilinci oluşmaya başlayan bireylerin ilerleyen yaşantılarında; okuduğunu anlayan, okumaktan, öğrenmekten zevk alan, kendini tam anlamıyla ifade edebilen, hafızası kuvvetli, yaşından beklenen tüm davranışları yerine getiren, çevresiyle güçlü iletişimi olan, yerine göre dinlemesini yerine göre konuşmasını bilen bireyler olacağı beklenmektedir (Tosunoğlu, Aköz, Katrancı, 2009).

İlk okuma yazma sürecinde başarılı olunması için birden çok etken vardır. Bunlar öğrencinin özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeyi, aile, okul ve öğretmendir.

Öğrenci Özellikleri ve Hazır Bulunuşluk Düzeyi

Günümüzde gerçekleşen gelişmeler, bireylerin bilgiyi ezberlemelerini değil, bilgiyi anlayarak yorumlayıp, yeni bilgilerle sentezlemelerini ve hayatları boyunca sürdürmelerini gerektirir. Bu becerilerin kazanılması ise yapılandırmacı yaklaşımla mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme öğrencinin kendi çabası sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulması gerekmektedir (MEB, 2009).

Öğrenme durumunu öğrenci gerçekleştirdiği için, ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olunması öğrencinin bireysel özelliklerine bağlıdır. Bireysel özellik denildiğinde ilk akla gelen öğrencinin zihinsel sürecini içerisine alan hazır bulunuşluk düzeyidir. Bireyin okumaya hazır olması, öğrencinin okumaya başlaması için temel olan tüm bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Öğrencinin ilk okuma yazma alanında başarılı olması sağlıklı ve dengeli bir birey olabilmesine bağlıdır. Sağlıklı ve dengeli birey olmak, böylece ilk okuma ve yazmaya hazırlıklı olmak da bazı faktörlere bağlıdır (Oktay, 1990):

Fiziksel Gelişim

Bireyin ilk okuma yazmada başarılı olabilmesi için yaş her zaman tek başına yeterli bir şart değildir. Okul yaşına gelmiş olan bir çocuk akranlarının sahip olduğu boy ve kiloya ulaşamamış olabilir. Ayrıca buna ek olarak bazı sağlık sorunlarına da sahip olabilir. Görme, işitme açısından sağlıklı olmayan bireyler, ilk okuma yazmada erken yaşlarda başarısızlıkla karşı karşıya kalmaktadır. Bireyin bedensel, işitsel ve görsel problemlerinin olmaması okuma ve yazmayı kolaylaştırır.

Duygusal Denge

Bireyin duygusal durumu, ilk okuma yazma öğrenimini etkileyen önemli unsurlardandır. Yapılan araştırmalara göre, duygusal sorunlar ile okumayı öğrenmedeki başarısızlık beraber görülmektedir. Bir çocuğun etrafındakilere rahatça yaklaşabilmesi, yeni şeyler öğrenirken göstermiş olduğu ilgisi ve isteği, bizlere çocuğun duygusal olarak sağlıklı olduğunu göstermektedir. Çocukta var olan duygusal problemlerin çözümünde en etkili olan üç kişi; anne, baba ve öğretmendir.

Zekâ

İlk okuma ve yazma öğreniminde en önemli faktörlerden birisi zekâdır. Zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtım yoluyla kendisine geçen özelliklerden birisidir. Bireyin var olan zekâ potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi, kendisine sağlanan uygun çevre koşullarına bağlıdır. Yapılan araştırmalarda, bireyin okumayı başarabilmesi için normal bir zekâ gelişim düzeyi geçirmesinin yeterli olduğu savunulmaktadır.

Çevre

Çevre bireyin ilgi alanlarının çeşitlenmesinde, değişmesinde ve şekillenmesinde etkilidir. Böylelikle çevresel koşullar bireyin zekâ gelişimini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar tarafından desteklenen görüşe göre, uygun olmayan çevre koşulları bireyin zekâ gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Obalar, 2009). Aile ortamı ve sosyal çevresindeki uyaranlarla birlikte zekâ düzeyi gelişen bireyin öğrenme yeteneği de gelişecektir. Bu etkenler çocuğun okula hazır olmasında çevrenin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (MEB, 2006).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde, öğrencinin başarılı olabilmesi için gerekli olan, hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen diğer faktör "Okul Öncesi Deneyimi"dir.

Okul Öncesi Deneyimi

En genel anlamıyla, bireyin doğumundan ilkokul öğretimine başlayana kadar geçen sürece okul öncesi dönem, bu süreç içerisinde yürütülen tüm eğitsel faaliyetleri kapsayan döneme ise okul öncesi eğitim adı verilmektedir. Bu zaman diliminde çocuğun içinde büyüdüğü aile, okul öncesi eğitim kurumları, etrafında bulunan diğer yetişkinler ve yaşıtları, eve alınan kitap, gazete ve dergiler, evde ya da herhangi ortamda dinlenen radyo, televizyon bireyin hayatında yaşının ilerlemesiyle birlikte daha çok etkin rol oynamaktadır (Oktay, 1990).

Çocuğun etrafında yer alan zengin uyarıcılar sayesinde, bireyin ilk okuma yazmaya ilgisi ve isteği artmaktadır. Bireye okul öncesi dönemde sunulan ilk okuma yazma deneyimleri, ilk okuma yazma öğrenimi sürecinde, öğrencinin okumaya hazırlık dönemindeki nesneleri tanıma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişmesine alt yapı oluşturmaktadır (Parlakyıldız, Yıldızbaş, 2004). Okul başarısına aile ve çevrenin etkisi alanında yapılmış olan çalışmalara göre, okul öncesi dönemde çocuğa sunulan ilk okuma yazma deneyimlerini yaşamış olan çocukların, bu deneyimleri hiç yaşamamış olan çocuklara göre okuma yazmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Burada geçen okul öncesi dönemdeki ilk okuma yazma deneyiminden, bireyin ilkokula başlamadan elde etmiş olduğu okuma ve yazma becerisi anlaşılmamalıdır. Okul öncesi dönemdeki ilk okuma yazma deneyimi, çocuğa sunulan kitap, dergi, gazeteler aracılığıyla, görsel ve dilsel becerilerini geliştirecek resim tamamlama, resimlerden hikâyeyi tahmin etme gibi etkinliklerle gerek basılı araç gereçlerle gerekse ailede, yuvada ya da okulda katıldığı dinleme, boyama gibi etkinliklerle kazanılır (Çelenk, 2003).

Aile

İlk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen okul ve öğretmen faktörüne gelmeden önce, çocuğun doğumundan ilk okul sürecine kadar içerisinde bulunmuş olduğu en önemli sosyal çevre ailesidir. Aile ortamı bireyin zekâ gelişimini etkilediği için, dolayısıyla zekâ gelişiminden etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişmesinde de son derece önemli bir etkiye

sahiptir. Son dönemde, toplumsal çevre şartlarının bireyin gelişimindeki önemine değinen görüşler, çocuğun ilk yıllarında içerisinde yaşadığı ailesinin ona sunduğu olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği yönündedir (MEB, 2006).

Çocuk doğumundan ilkokula başlayana kadar, ailesi ve yakın çevresiyle geçirecek olduğu ilk beş yılında hızlı bir gelişme gösterir. Bu dönemde çocukların öğrenme kapasitesi çok yüksektir. Aynı zamanda bu dönem, çocuğun çevreden gelen etkilere en açık olduğu dönem olarak adlandırılabilir (Oktay, 1990). Bu nedenle özellikle çocuğun içerisinde yetişeceği ev çevresinin iyi düzenlenmesi gerekmektedir. Ev çevresi denildiğinde dikkat edilmesi gereken etmenler aşağıda verilmiştir (MEB, 2006):

1. Ailenin ekonomik koşulları, geliri, evde yaşan kişi sayısı, evin tipi, düzenli ve yeterli beslenme,
2. Yapılacak olan etkinlik ve oyunlar için olanakların olup olmaması,
3. Evde kullanılan konuşma modelleri, çocuğunda konuşma yapısını etkileyen anne ve babanın konuşma yapısı,
4. Ailenin okuma ve yazmaya karşı tutumu, kitap okumaya karşı verilen önem ve ailenin kitap okuma miktarı,
5. Aile yaşamının nitelikleri, özellikle bireyin güven ve kişilik gelişimine etki eden anne ve babanın ilişkileri.

Çocuğun içerisinde bulunduğu ev çevresi bu etkenler dikkate alınarak geliştirilmeli ve zenginleştirilmedir. Yapılan bir araştırmada, okuma bilmeyen ailelerde yetişen çocuklar, dilin bir semboller bütünü olduğunu kavrayamamaktadırlar. Ailesinin kendilerine herhangi bir kaynaktan okuma yapmadığı için, kitapların bilgi kaynağı olduğunu bilmemektedirler. Ayrıca basılı ve yazılı kaynakların içerisinde bulunduğu bir çevrede yaşamadıkları için dilin yazılı halini de öğrenemeyeceklerdir. Bu nedenle okuma bilmeyen ailelerde yetişen bu çocuklar, basılı ve yazılı okuma dokümanlarının çok bulunduğu ortamda yetişen çocukların eriştiği 'Bu ne demek?' seviyesine ulaşamamışlardır (Çelenk, 2003). Bu ve bunun türevi araştırmalar ailenin çocuğun ilk okuma ve yazma öğretimi sürecindeki başarısını büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Okuma ve yazma çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Çocuk bu süreci, doğumdan itibaren aile içerisinde edindiği kazanımlarla başlatır. Okuma ve yazma bir anda öğrenilen bir beceri

değildir. Çocukların uzun yıllar süren yaşam deneyimlerinden elde ettikleri bilgi birikimlerini, beyinlerinde organize ederek anlamlandırıp kazandıkları bir süreçtir (MEB, 2006). Bu nedenle, çocukların ilkokula başlayıp okuma ve yazma öğrenmeden önce, zengin okuma yazma kaynaklarıyla donatılmış bir ortamda büyümeleri son derece önemlidir. Ev ortamında gazete, kitap gibi okuma araç gereçleri bulunan, işitsel ve görsel algılama becerilerini geliştiren resim çizme ve tamamlama etkinlik kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitapları tahmini okuma etkinliği ile seslendiren, kendisine masal, öykü, hikâye anlatılan bir aile ortamından gelen bireylerin okuma ve yazma öğrenmenin en temel ön koşullarını yerine getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu tarz etkinliklerle okuma yazma deneyimi sağlamış çocuklar, kitap okurken yazıların soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğinin farkına varmaktadırlar. Aynı zamanda söylenenlerin yazılabildiğini ve yazılanlarında seslendirilebildiğini algıladıkları için yazı dili ile konuşma dilini ilişkilendirmektedirler. Okuma ve yazma kaynaklarının içerisinde bulunan çevrede yetişmemiş çocuklar, daha önceden basılı ve yazılı okuma kaynaklarının var olduğu çevrede yetişen yaşıtları gibi başarılı olamamışlardır (Çelenk, 2003).

Okul ve Öğretmen

Okul, ilk okuma ve yazma öğretimi başarısını özellikle fiziksel koşullar açısından etkileyen bir faktördür. Okulda yeterli miktarda araç gerecin olmaması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, kış aylarında okulun ısınmaması, yaz aylarında ise aşırı sıcak olması ilk okuma yazma başarısını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca okulda işlenecek programların çocuklara göre düzenlenmemesi, okul idarecilerinin hoşgörüsüz güvenli davranışlardan uzak tavırları da ilk okuma yazma başarısına olumsuz yönde etki etmektedir (Yazanoğlu, 2011).

İlk okuma ve yazma öğretiminde başarılı olabilmenin en önemli ögesi aileden sonra muhakkak ki -ilkokulun birinci basamağı olan birinci sınıfın- sınıf öğretmenidir. Bireyin yetişkin olduğunda üstleneceği çeşitli sorumluluk ve görevler için hazır olmasını sağlayan en temel kurum ilköğretimdir. Öğrencinin bu kurumda öğreneceği tüm bilgiler, daha sonraki öğretim yaşantısında onun başarılı olabilmesini büyük oranda etkileyecektir. Bu kurumda, bireyin gerek öğretmeniyle gerekse yaşıtları ile kuracağı olumlu ya da olumsuz tüm ilişkiler, onun ileriki öğretim basamaklarındaki davranışlarını etkileyecektir. İlköğretime başlamak çocuk için hayatının en önemli noktalarından biridir. Çocuk ilk kez evden ayrılarak zamanının çoğunu yeni arkadaş ve yeni yetişkinlerle okul ortamında

geçirir. Bu ortamda ilk kez planlı ve programlı bir şekilde belirli disiplin dahilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatlarını izlemek ve en önemlisi okuma yazma öğrenmek gibi çok önemli görev ve sorumluluklarla karşı karşıyadır (MEB, 2006). Bu yeni ortamda, yeni görev ve sorumlulukları hakkıyla yerine getirmesine yardımcı olacak en büyük etken sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeninin güler yüzlü, anlayışlı ve sabırlı olması, aynı zamanda okuma ve yazmaya özendirici etkinlikler planlaması ilk okuma yazma öğretiminde çocuğun başarılı olmasına etki edebilecektir.

Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı (2009)'nın yapmış oldukları 'Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler' adlı çalışmasında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %76'sı, öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olmayı arttıracak en önemli faktör olan öğretmenin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bu işi severek ve isteyerek fedakârca çalışabilmesi özelliğine sahip olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu da bizlere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenin bilgi düzeyini arttırabilmesi, okuma ve yazma becerisini öğrencisine en iyi düzeyde kazandırabilmesi için özel gayret sarf ederek, her türlü öğretim etkinliklerini beceri etkinlikleri olarak planlayıp düzenli bir şekilde ilk okuma yazma öğretimi sürecine girişmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretimi açısından donanımlı olan bir öğretmenin kendine ait güveni de tam olacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu, başarıya ulaşmak için fedakârca, öz verili bir şekilde ve sabır içerisinde çalışılması gerektiği herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Başarıyı elde etmede hem içsel faktörlerin hem de dışsal faktörlerin etkisi büyüktür. Dışsal faktörler denildiğinde, oluşturulan iklim, sunulan olanaklar, verilen her türlü destek; içsel faktör denildiğinde ise, ilgi, sevgi, korku, nefret, motivasyon, tutum ve öz yeterlik akla gelmektedir. Ayrıca bireyin davranışlarına yön vermesinde iç faktörlerin dış faktörlere göre daha belirleyici olduğu bilinmektedir. Bir öğretmenin kendisine olan inancı öğrenci davranışı, motivasyonu ve dolayısıyla öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkilidir. Bu durum aynı zamanda başarılı bir öğrenme öğretme sürecine olanak sağlayacaktır. Eğitimde başarıyı yakalamak isteyen öğretmenin öncelikle kendisine olan inancının tam olması gerekmektedir (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013).

Akyol (2009) bireylere okuma ve yazma becerisi kazandırmakla görevli öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin iyi düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri ve adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki yeterlikleri öğrencilerden beklenen başarı açısından önemlidir. Bu anlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki başarıyı etkileyen faktörlerden biri de sınıf öğretmeni ve adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarıdır.

Öz yeterlik kavramının anlaşılabilmesi için, bu kavramı ortaya çıkaran Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının detaylandırılması gerekmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Öğrenmenin meydana geliş süreci ile ilgili farklı psikolojik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu farklı yaklaşımların oluşmasının temel sebebi, kuramcıların öğrenen bireyin öğrenme süreci üzerindeki etkisi ile ilgili farklı bakış açılarına sahip olmalarıdır. Bazı yaklaşımlarda bireyin öğrenme sürecine aktif katılımı ile birlikte süreci yönlendirmesi öne çıkarken, bazı yaklaşımlarda bireyin öğrenmesi çevre faktörüne bağlanmaktadır (Korkmaz, 2008). Sosyal Bilişsel Kuram bireyin neyi neden yaptığını açıklamaya çalışmaktadır ("Self Efficacy Theory", 2013).

Sosyal öğrenme kuramı birden fazla yaklaşımın ortak noktalarını birleştirmektedir. Sosyal öğrenme başkalarını gözlemleyerek çevreden öğrenme şeklinde tanımlanabilir. Öğrenme meydana gelip, davranış değişikliğiyle sonuçlanması, bireyin davranış ve ödül arasındaki ilişkiyi anlamasıyla mümkündür. Burada bireyin öğrenmedeki bilişsel süreçleri de devreye girmektedir. Sosyal öğrenme kuramı denildiğinde akla ilk gelen isim Albert Bandura'dır.

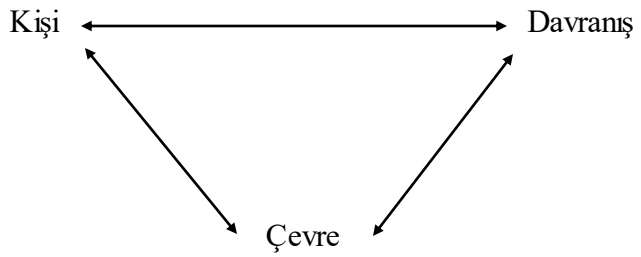
Bandura (1986)'ya göre, sosyal bilişsel görüşte insanlar ne içsel güçlerle ne de otomatik olarak yönlendirilerek dışsal uyaranlar tarafından şekillendirilip kontrol edilmektedirler. Daha ziyade, insan işleyişi, davranış, bilişsel ve diğer kişisel faktörler ile çevresel olayların birbirlerinin belirleyicileri olarak etkileşim kurduğu üçlü karşılıklılık modeliyle açıklanmaktadır. Schunk (2004)'da sosyal bilişsel teorinin, davranışların öğrenimi ve hayata geçirimi hakkında bazı varsayımları olduğundan bahsetmektedir. Bu varsayımlar kişiler, davranışlar ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri, etkin ve dolaylı öğrenmeyi, öğrenme ve performans arasındaki ayrımı ele almaktadır. Aynı şekilde Pajares (1996)'e göre de sosyal bilişsel teoride bireyi etkileyen olaylar farklılık göstermektedir. Uğraşılan konuya bağlı olarak kişinin kendi motivasyonu ya da değişen çevresel koşullar, düşünce

süreçlerini ve eylemlerini etkileyerek kendi davranışını düzenlemesine neden olabilmektedir.

Bandura, sosyal bilişsel kuram adını verdiği yaklaşımında yalnızca öğrenme ve model almanın genel prensiplerini değil, psikoloji alanının içerisine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2002). Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme, yalnızca bir kişinin etrafında olup biteni taklit etmesi değil, çevresindeki olayları gözlemleyip bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir.

Sosyal bilişsel kuram bir pekiştirme kuramı değil, bilişsel eğilimli kuramdır. Bandura, öğrenme ve performansı birbirinden ayırarak öğrenmenin pekiştirmeye gerek duymadan sürekli gerçekleştiğini, fakat o bilgiye ihtiyaç duyulduğunda gözlenebilir davranış olarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Kuramda bireyin davranışlarının başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilendiği görülmektedir. Bandura' ya göre, dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve model özellikleri öğrenmeyi sağlayan ve modelden edinilen dolaylı yaşantılardır (Senemoğlu, 2002).

Sosyal bilişsel teori, öğrenme ve davranışların performansı hakkında birkaç varsayımda bulunmaktadır. Bu varsayımlar kişiler, davranışlar ve çevreler arasındaki aktif etkileşimleri ve aktif öğrenme ile öğrenme performans arasındaki ayrımları ele almaktadır (Schunk, 2004). Sosyal bilişsel kuramda önemli olan, bireyde meydana gelen davranış değişikliğinin sadece dışsal pekiştireçlerle sağlanmadığıdır. Bireyde bir davranış değişikliği meydana gelmesi isteniyorsa aynı zamanda içsel, bilişsel faktörlerinde önemli olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Sosyal bilişsel görüşe göre, insanlar ne sadece içten güdümlüdür ne de sadece dıştan güdümlüdür. İnsan, otomatik olarak dürtüler tarafından şekillenen ya da kontrol edilebilen bir varlıkta değildir. Bunun yerine insan faaliyetleri, üçlü karşılıklı nedensellik modeli açısından tanımlanmaktadır. Bu karşılıklı nedensellik modelinde davranış, diğer insan faktörü ve çevresel olayların hepsi birbirini etkileşime geçirmeye çalışan belirleyicilerdendir (Bandura, 1986). Şekil 1'de karşılıklı belirleyicilik modeli verilmiştir.



Şekil 1. Karşılıklı Nedensellik Modeli. Schunk, D. H. (2004). Learning theories an educational perspective. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Sosyal bilişsel kuram üçlü karşılıklılık üzerine kurulmuş bir etkileşim anlayışına sahiptir (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuramın temelini karşılıklı nedensellik modeli oluşturur. Birey, çevre ve davranış karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Örneğin; savunmayı öğrenme deneyinde farelere belli aralıklarla şoklar verilmektedir. Farelerin şoktan kurtulabilmeleri için, bu aralıklarda bir kol demirine basmaları gerekmektedir. Aksi takdirde periyodik şokları almaktadır. Kol demirine basmayı öğrenen farelerin davranışı, çevreyi kontrol etmekte, öğrenemeyen fareleri ise, çevre etkilemektedir. Bu durumda, potansiyel çevre bütün hayvanlar için aynı olmasına rağmen, gerçek çevre her birinin kendi davranışına bağlı olarak değişmektedir (Özdemir, 2015).

Bandura (1986)'ya göre sosyal bilişsel kuramda insan doğası birçok temel yetenekler perspektifleriyle tanımlanır. Aşağıda bunlar aktarılmaktadır:

Sembolleştirme Kapasitesi

İnsanlar etrafında gördükleri her şeyi zihinlerinde sembolleştirerek kodlarlar (Tuckman, 1992). Kodlanan bu semboller, insan zihnindeki çevresinde gördüklerinin birer temsilcileridir. Semboller sayesinde insanlar duygu ve düşüncelerini dili kullanarak ifade ederler. İnsanlar geçmişte yaşadıklarını değerlendirerek geleceğe yönelik yargılarda bulunurlar. İnsan için şu an var olan gördükleri ve duyduklarıdır. Kendi zihninde var olan diğer her şey ise geçmiş deneyimleri sayesinde edindiği ve sembolleştirdiği bilgi birikimleridir. İnsan yaşadığı, gördüğü, dünyada edindiği her şeyi kendi kapasitesine

uygun olarak kayıt cihazına kaydeder gibi kayıt etmektedir. Kayıt edilen her şeyi yeri geldiğinde hatırlayabilmek için kodlanmış olan sembolleri kullanır. Geleceğe dönük korkularını, endişelerini, kaygılarını, olumlu tutum ve beklentilerini kendi zihninde yer alan bu semboller sayesinde değerlendirir. Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. (Senemoğlu, 2007).

Öngörü Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. Bu kapasiteye öngörü kapasitesi denmektedir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerine dair plan hazırlayıp bunu uygulamaya sokabilmelidirler. Kısacası, zihinsel süreç olan düşünme aşaması tasarlanacak etkinlikten önce geldiği için, insanlar ön görü kapasitelerini kullanarak ileriyi düşünebilmelidirler (Senemoğlu, 2007).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

İnsanlar, özellikle çocuklar, genellikle etrafındaki başka insanların davranışlarını, onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Elbette kişi kendisi de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenmektedir. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerinden ibaret olsaydı çok sınırlı ve sığ kalırdı. İnsanlar başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek çok şey öğrenmekte ve yaşamlarını zenginleştirebilmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2007).

Öz Düzenleme Kapasitesi

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de öz düzenleme kapasitesi olup, bu ilkenin özelliği insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar öz düzenleme kapasitesi sayesinde ne kadar çalışacaklarını ne kadar uyku uyuyacaklarını, neler yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını ve benzeri pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler.

İnsanların sergiledikleri davranışlar genellikle kendi içsel standart mekanizmalarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır (Bandura, 1982'den aktaran Özdemir, 2015). Öz düzenleme kapasitesine sahip bir bireyde kişinin yaptıklarından sorumlu olan tek birey yine kişinin kendisidir (Korkmaz, 2008).

Öz Yargılama Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bandura bireyin kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik adını vermektedir (Karataş ve Öztürk, 2009). Bireyin kendinin farkında olması, yapacağı iş ile kendi kapasitesi arasında değerlendirmede bulunabiliyor olması, öğrenme durumunda çok önemli bir durum teşkil etmektedir (Senemoğlu, 2007).

Öz Yeterlik

Bandura'nın, davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü en temel kavramlar arasında öz yeterlik gelmektedir (Senemoğlu, 2002). Öz yeterlik kavramının ortaya çıkması ve bu kavram üzerinde yapılan araştırmalar, Albert Bandura'nın Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yılların sonlarında, çeşitli fobilere sahip kişilerle gerçekleştirmiş olduğu terapi seanslarıyla başlamıştır. Bandura (1977), yılan ve köpek gibi hayvanlar tarafından ısırılma korkusu yaşayan insanların, bu ısırılma fobilerini yenmeleri için düzenlenen terapi seansları sırasında, bazı bireylerin çok istekli olmalarına karşın bu fobilerini yenemediklerini görmüştür. Bandura terapi sonuçlarındaki bu değişikliğin sebebi olarak, bireylerin korkularını yenebilmelerindeki başarılı olabilme algılarındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görüşüne varmıştır. Başka bir ifadeyle, fobik kişiler birbirleriyle benzer özelliklere, yaş, gelişim özellikleri ve cinsiyet gibi, sahip olsalar ve aynı beklenti, hedefi paylaşsalar bile, kişisel yeterlik algılarındaki farklılaşma, farklı terapi sonuçları doğurmaktadır (Sakız, 2013).

Öz yeterlik, bir kişinin neyi yapabildiğine yönelik kendisine duyduğu var olan inancıdır. Ne yapacağını bilmekle aynı şey değildir. Bireyler bu becerileri eyleme dönüştürme konusundaki yeteneklerini ve yeterliklerini değerlendirir. Öz yeterlik, insanların hayatlarını etkileyeceğini düşündüren bir his ortaya çıkarmada anahtar görevini görür (Bandura, 1997).

Bandura'ya göre, herhangi bir beceriye sahip olmak ile o beceriyi gerektiğinde kullanabilmek arasında çok önemli bir fark bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu bilgi birikimlerini, öğrenmiş olduğu stratejilerini uygun ortam ve koşul olduğunda kullanmaya dair inancı olmadığı sürece işlevsel olmayacaktır. Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu beceriler değil, bu becerilerle farklı koşullarda neler yapabileceğine yönelik inancıdır (Sakız, 2013). Başka bir ifadeyle, bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır. Kısacası, kişinin kendini bilmesi olarak tanımlanabilir (Korkmaz, 2008).

Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik insanların kendi işlevlerini ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etme kapasitesi algısıyla alakalıdır. Öz yeterlik algısı yaşam seçimlerini, motivasyon düzeyini, işlev niteliğini, sıkıntıları olumlama, stres ve depresyon hassasiyetini etkiler. Sıradan gerçeklikler, engeller, olumsuzluklar, aksilikler, hayal kırıklıkları ve haksızlıklarla kaplanmıştır. Dolayısı ile insanlar başarıya ulaşmak için gerekli olan azmi devam ettirmek için güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmak durumundadırlar.

Öz yeterlik inancı Bandura'ya göre bireyin etkinlik seçimini, karşılaştıkları güçlükler karşısındaki sabrını, göstereceği çabasının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Aşkar & Umay, 2001).

Öz yeterlik kişinin kendi öz benliğiyle ilgili bir kavramdır. Bireyin kendisi hakkındaki görüşlerinin, kendisini nasıl bildiğinin, olaylar karşısında neler hissettiğinin farkında olmasını sağlayan ve olumsuz durumlarla karşılaştığında dahi kendisinde var olan mücadele edebilme yeteneğidir. Bireyin sahip olduğu motivasyon ile harmanlanarak geliştirdiği öz yeterliğini anlaması ve ne kadar olduğunu keşfetmesi yalnızca kişinin kendisinin gerçekleştirebileceği bir süreçtir. Öz yeterliği konusunda bilince sahip olan birey, bu yeterliğini istediği zaman geliştirebilecek ve bazı durumlarda tekrardan inşa edebilecektir (Dumanlı, 2014).

Ülper ve Bağcı (2012)'ye göre bireyin kendisinde var olan öz yeterlik algısı, kişinin hissettiği duygularını, zihninde sahip olduğu düşüncelerini, davranışlarını ve güdülerini

belirleyen bir etkiye sahiptir. Bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarda herhangi bir çaba gösterip göstermemesini, olaylar karşısındaki dik duruşunu ya da hemen pes edişini muhakkak ki sahip olduğu öz yeterlik düzeyi belirleyecektir. Çetin (2008)'nin yapmış olduğu bir çalışmasında, yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin çok çaba sarf ettikleri ve yüksek başarı elde ettikleri görülmektedir. Bu durum bizlere, bireydeki öz yeterlik algısı ile göstereceği çaba arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öz Yeterlik Bilgisinin Kaynakları

Öz bilgi doğru ya da yanlış fark etmeksizin kişinin yeterliği ile ilgilidir. Öz yeterlik bilgisi dört temel bilgi kaynağına dayanır. Etkin performans kazanımları (Enactive Attainment), başkalarının davranışlarını gözlemlemenin temsili deneyimi (Vicarious Experience), belirli yeteneklere sahip kişilerin sözlü ikna ve sosyal etkinin birleştirilmiş formları (Verbal Persuasion), kısmen birbirlerinin yeteneklerini, güçlerini ve fonksiyon savunmasızlığını yargılayan kişilerin fizyolojik durumları (Physiological State) (Bandura, 1986).

Etkin Kazanım

Öz yeterlik kaynaklarının en etkili olanı etkin kazanımlardır. Etkin kazanımlar güvenilir ustalık deneyimine dayanır (Bandura, Adam & Beyer, 1977). Çünkü etkin kazanım, bireyin kendisinin yapmış olduğu başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda edindiği bilgilerdir (Senemoğlu, 2002). Başarılı sonuçlar öz yeterlik değerlendirmesini yükseltirken, tekrar eden başarısızlıklar ise düşürür. Özellikle bu başarısızlıklar erken süreçte gerçekleşir ve çaba eksikliğini yansıtırsa öz yeterlik değerlendirmesi düşecektir. Yeni deneyimlere verilen ağırlık mevcut öz algının doğasına ve gücüne bağlıdır. Tekrarlayan başarı ve nadir gerçekleşen başarısızlıklar boyunca geliştirilen güçlü bir öz yeterlik duygusundan sonra, o kişinin yeteneklerinin yargısı üzerinde pek bir etkisi yoktur (Bandura, 1986).

Anderson ve Jennings (1980), başarısızlığı etkisiz stratejilere atfetmenin etkisi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre; dış etkenler, yetersiz çaba, durumsal faktörler ve zayıf stratejilerin etkin olduğu kişilerde, bireyin kendi yetenekleri üzerindeki algısını etkileme gücü daha kolaydır. Yeteneksizlikten çok hatalı stratejilerden kaynaklı başarısızlık, gelecek başarılar için daha iyi stratejiler geliştirilmesini teşvik etmektedir.

Kararlı bir çaba ile başarısızlıkların üstesinden gelmek mümkündür. Etkin bir çaba ile gerçekleştirilen başarı sayesinde edinilen öz yeterlik duygusu bir kez geliştirildikten sonra, diğer durumlara da genellenmeye uygundur (Bandura, Jeffery & Gajdos, 1975). Sonuç olarak, davranışsal işlev geniş bir etkinlik yelpazesince geliştirilebilir (Bandura, 1986).

Temsili Deneyim

Dolaylı yaşantılar sayesinde bireyin kendisine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, kendisinin de bu etkinlikleri başarabileceğine ya da başaramayacağına yönelik yargısını güçlendirir (Senemoğlu, 2002).

Temsili deneyim, etkin deneyimde elde edilen bilgi kaynağı kadar güvenilir bulunmamaktadır. Öz yeterlik değerlendirmeleri temsili deneyimden kısmen etkilenmiştir. Başka benzer kişilerin başarılı performanslarını gözlemlemek yeterliğin öz algısını başarılı bir şekilde arttırır. Eğer başkası yapabiliyorsa, bireyin kendisi de bir miktar performans artırımı ile yapabileceğine kendisini ikna edebilir. Eğer gözlemlenen kişi yüksek çabaya rağmen başarısızsa bu gözlemcilerin kendi kapasitelerini sorgulamasına yol açar (Brown & Inouye, 1978). Aynı zamanda Schunk (2004)'a göre de, deneyimsiz öğretmenlerin bir kaç yıllık deneyimi olan öğretmenlerin eylemlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini gözlemlemesi öğretmenlerin öz yeterliğine katkıda bulunabilmektedir.

Öz yeterlik değerlendirmesinin temsili bilgiye karşı hassas olduğu birçok durum bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri, kişinin kendi kapasitesi ya da yeteneğinin ölçüsü hakkındaki bilgi eksikliğidir. Kendi kapasitesi ile ilgili direk bir bilgiye sahip olmayan bireyler, karşısındaki model belirleyicilere daha çok güveneceklerdir. Temsili deneyimin öz yeterlik değerlendirmesi üzerindeki etkisi, hangi yeteneğin geliştirileceği kriterine de bağlıdır. Performans seviyesiyle ilgili net bir dış bilgi ile sonuçlanan etkinlikler, başkasının yeteneğini yargılamada eksiksiz, gerçek bir temel oluşturmaktadır. Sınavdan 117 puan alan bir öğrenci puanının iyi ya da kötü olduğuna dair çok az bir yargıya sahip olmaktadır. Kişisel yeterlik, gerçek bilgi eksikliğinden dolayı başkalarının performans ya da sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Temsili deneyimler genel olarak, direk edinilen deneyimlerden daha zayıf olsada, performansın etkisine göre önemli ve sürekli değişiklerle sonuçlanabilmektedir (Bandura, 1986).

Sözlü İkna

Öz yeterlik bilgisinin kaynaklarından olan sözlü ikna, bireyin bir işi başarabileceğine ya da başaramayacağına yönelik kedisine yapılan teşvikler ve nasihatleri içermektedir. Bireye yapılan teşvik ve nasihatler bireyin öz yeterlik yargısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2002).

Sözlü ikna, kişilerin çabalayarak geliştirebileceklerine inandıkları yetenekleri ile ilgili konuşmayı denemek için kullanılmaktadır. Sosyal ikna, öz yeterlikteki artışı oluşturmadaki gücünden dolayı tek başına sınırlı hatta yetersiz olabilmektedir. Fakat artırılmış değerlendirme, gerçekçi sınırlar dahilindeyse başarılı sonuçlara katkı sağlamaktadır. Verilen ödevler konusunda uzmanlaşma kapasitesine sahip, sözlü olarak ikna edilen kişiler, kişisel yetersizliklerini örtmek için çok fazla çaba sarf etmeye yatkın olmaktadırlar. Fakat, bireyin öz yeterliği ile ilgili gerçekçi olmayan ve ikna edicileri şüpheye iten düşüncelerindeki artış başarısızlıklara sebep olmaktadır (Bandura, 1986).

Fizyolojik Durum

İnsanlar kendi yeterliklerini yargılarken kısmen kendi fizyolojik durumlarına dayanmaktadırlar. Stresli durumlardaki bedensel uyarılmayı fonksiyon bozukluğu işareti olarak algılayabilmektedirler. Aynı zamanda korku tepkisi daha çok korkuyu beraberinde getirmektedir. Kişi korkutucu şeyler düşünerek stresini arttırmakta, artan stres ise kişide fonksiyon bozukluğuna sebep olmaktadır. Duygusal uyarılmayı azaltan tedavilerde performansta gelişmeler sağlanarak algılanan öz yeterliği arttırmaya çalışılmaktadır. Yeterliğin psikolojik göstergeleri otonomik uyarılmayla sınırlı değildir. Güç içeren faaliyetlerde insan yorgunluklarını, ağrılarını ve acılarını fiziki yetersizlik olarak algılamaktadırlar. Bireyin bir işi yapabilme konusunda hissetmiş olduğu yoğun korku ya da stres kişinin fizyolojik durumuna etki edecektir. Fizyolojik durumu güçsüz olan kişi ise o konu hakkında kendini öz yetersiz hissedebilecektir (Bandura, 1986). Bu nedenle fizyolojik durum dolaylı yoldan kişinin psikolojik durumuna bağlı olarak öz yeterliği etkilemektedir.

Bireyin bir işi başarma ya da başarısız olma yönündeki beklentisi öz yeterlik algısını etkiler. Algılanan yeterliği yüksek olan birey, düşük olan bireye göre bir işin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcar, ısrarlı ve sebatkardır (Senemoğlu, 2002).

Shunk (2004)'a göre öz yeterlik inançları kişinin sadece başarılı olup olmayacağını etkilemez. Herhangi bir etkinliği seçmesini, seçtiği etkinlikte gösterecek olduğu çabasını ve etkinlikteki ısrar etme durumunu etkilemektedir. Bir etkinliği başlatma davranışı ve bu etkinliğin üstesinden gelebilmede ısrarlı olabilme durumu, bireyin beklentilerine bağlıdır. Kişinin kendi gücüne olan inancı, kendisine verilen bir işi bitirebilmesindeki istikrarını etkileyerek, o işle uğraşıp uğraşmayacağına karar verdirtir. Böylesi bir durumda algılanan, sahip olunan öz yeterlik davranışsal durumların seçimine etki eder. Fakat Bandura'ya göre davranışsal durumların seçiminde algılanan öz yeterlik tek başına etkili olamamaktadır. Sahip olunan öz yeterliğe göre kişinin göstereceği çaba, etkinliklerin sonucunda bireyi başarıya götürmede en önemli faktördür. Algılanan öz yeterlik ile çaba doğru oranda ilerlemektedir. Bireyde algılanan öz yeterlik inancı ne kadar yüksek ve ne kadar güçlü ise, harcanacak çaba da bu oranda o kadar fazla artacaktır (Akar, 2008).

Korkmaz (2008), bireylerin düşük ve yüksek öz yeterliğe sahip olma durumlarına göre kendilerinin sahip oldukları özellikleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Öz yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri:

- Karşılaştıkları karmaşık görevlerle başa çıkabilmektedirler.
- Yaşadıkları problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler.
- Özellikle bir işi başarabilme konusunda kendilerine güven duymaktadırlar.
- Öğrenim, okul yaşantılarında daha başarılı olmaktadırlar.
- Mesleki yaşantılarında daha başarılı olmaktadırlar.
- Yaptıkları tüm çalışmalarında sabır göstermektedirler.

Öz yeterliği düşük olan bireylerin özellikleri:

- Karşılaştıkları olayların üstesinden gelemeyerek baş edememektedirler.
- Umutsuzluk ve mutsuzluk öz yeterliği düşük olan bireylerde hâkim olan duygu durumlarıdır.
- Kendisine olan güven duygusu çok düşüktür.
- Herhangi bir başarısızlık durumunda çabalamak yerine tekrar denemekten kaçınma duygusuna sahip olmaktadırlar.
- Göstereceği tüm çabasının elde ettiği sonucu değiştirmeyeceğine inanmaktadır.

- Verilen görevlerde, bir işi tamamlamada ve sonuca ulaştırma esnasında sabırsızlık göstermektedirler.

Öz yeterliğin bireyin davranışları üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Korkmaz (2008)'a göre kişinin sahip olduğu öz yeterlik durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, kişi göstereceği davranışın kendi kapasitesi üzerinde olduğunu düşünürse, o davranışı yapmak istemeyecektir. İkincisi ise, birey göstereceği davranışı yapabileceğine tam olarak inanırsa, o davranışı gerçekleştirme eğilimi artacaktır. Özetle öz yeterlik, bireyin bir davranışı gerçekleştirirken kendi kapasitesi ile o işi yapabilme durumunun örtüşüp örtüşmediğinin farkında olması halidir.

Güçlü öz yeterlik ya da yeterli benlik içsel bir durumdur. Kişinin hayat içerisindeki mücadelesinde kendisine karşı hissettiği yeterlik ve başarı duygusu ile kendini değerli bulma ve kendine saygı duygularının tamamını içerir. Bireyde öz yeterliğin gelişmesinde, kişinin yeterlik beklentisi, kendisinde var olan güçlendirme ve genelleme gücü etkilidir. Yeterlik beklentisi, kişinin yapılacak bir iş hakkındaki ön kestirimi olup, o işi başarıp başaramayacağına ilişkin değerlendirmesidir. Genelleme, kişinin daha önceden edinmiş olduğu bilgi birikimini ya da davranışlarını başka durumlara transfer edebilmesi, uygun durumlarda kullanabilmesi halidir. Güçlendirme ise, kişinin bir davranışı yapabileceğine dair sahip olduğu güçlü inancı ifade etmektedir. Bu inancı güçlü olanlar, başarısız oldukları durumlarda dahi inançlarını kaybetmezler. Kendilerine ait olan bu inanç güçleri hiçbir aksi durumda değişmemektedir (Korkmaz, 2008).

Öğretmen Öz Yeterliği

Bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl temellendiğine ilişkin önemli ipuçları verebilmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008).

Öğretmen öz yeterliği, gelecek nesillerin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yetiştirilmesi için önemlidir. Öğretmenin kendisini yeterli görmesi başarılı bir öğretim yapmasına neden olacaktır. Eğitimde öğretmenlik öz-yeterlik inancını belirleme ve geliştirme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarıyla ilgili önemli

veriler elde edilebilir ve bu veriler gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerinde gösterecekleri performans ve çabaları ile ilgili bir tahmin yapılabileceği gibi; eğitim programlarının öğretmenlerin bu yönden gelişimine dair düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi de sağlanabilir (Yılmaz & Gürçay, 2011).

Öğretmenlerin, öğretim aşamasında öğrencilerinin davranışlarını değiştirebilmeleri ve onların öğrenme ve öğretme süreçlerini başarılı bir şekilde yürütebilmelerine ait inançları öğretmen öz yeterliğini oluşturmaktadır (Şahin, 2010). Her öğretmenin kendisine ait özellikleri, karakteri ve belirli yetenekleri bulunmaktadır. Öğretim programlarının en temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin birbirlerinden farkını ortaya koyan en temel özelliklerinden bir tanesi de sahip oldukları öz yeterlik inançlarıdır (Eskici, 2013).

Gibbs (2003)'den aktaran Şimşek (2016), çalışmasında öğretmen öz yeterliğini 4 maddede açıklamaktadır:

Davranışsal Öz Yeterlik

Öğretmenlerin dolaylı yaşantılar yoluyla kazandıkları öz yeterliklerine davranışsal öz yeterlik denmektedir. Özellikle özel öğretim gerektiren uygulamalarda düzenlenen etkinliklerde gösterecekleri performansları hakkında yeterlik inançlarını temsil etmektedir.

Bilişsel Öz Yeterlik

Öğretmenlerin sözel iknadan kaynaklanan öz yeterlikleri bilişsel öz yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Özel öğretim durumlarında bireyin zihnen sürecin kontrolüne sahip olabilme hakkındaki yeterlik inancı olduğu düşünülmektedir.

Duygusal Öz Yeterlik

Duygusal öz yeterlik, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel durumlarından kaynaklanan bir yeterlik türüdür. Öğretmenlerin özel öğretim süreçlerinde kendilerinin duygu durumlarına hâkim olabilme, duygu durumlarını kontrol edebilme hakkındaki yeterlik inançları olarak tanımlanabilmektedir.

Kültürel Öz Yeterlik

Kültürel öz yeterlik, öğretmenlerin doğrudan deneyimleriyle kazandıkları bir öz yeterlik türüdür. Öğretmenlerin özel öğretim sürecinde, sürece uygun nasıl davranmaları gerektiğine karar vermelerine ait olan yeterlik inançları kültürel öz yeterliğe bağlanmaktadır.

Öz yeterlik başlı başına çok yönleri olan ve ülkemizde araştırmalara yeni yeni konu olan, eğitimde ve öğretimde derin öneme sahip bir kavramdır. Öz yeterliği güçlü olan öğretmenler, mesleklerini icra ederken kendilerinden emin, ne yaptığını bilen, ileride neler yapabileceğini kestiren, eksiklerini tamamlamak için sürekli gelişme içinde olan, kendini gerçekleştirmek ve başarılı olmak için gayret sarf eden öğretmenlerdir. Dolayısıyla mesleklerindeki başarıları onları mutlu edecek bu da öğretmenlerin öğrencilerine ve çevresine yansıyacaktır. Çevreleriyle daha iyi iletişim kuracaklardır. Eğitim sistemimizin amaçlarına ulaşması elbette ki, öz yeterliği güçlü öğretmenlerimizin özverili çalışmalarıyla mümkün olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri kaynağı, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanıldığı için karma desenlidir. Creswell (2006)'e göre karma yaklaşımın temel önermesi, nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Bu konuda Davies (2000) tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğunu söylemektedir (aktaran Baki ve Gökçek, 2012). Ayrıca bu araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanıp, verilerin birbirini destekleyip desteklemediği karşılaştırıldığı için zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla nicel veriler tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Genel evren ve çalışma evreni olmak üzere iki tür evren vardır. Genel evren soyut ve ulaşılması güç olan evrendir. Çalışma evreni ise ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının doğrudan gözlemleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden faydalanarak, hakkında görüş bildireceği evren çalışma evrenidir. Bu nedenle evreni tanımlama ve sınırlandırma çalışma evrenini tanımlayabilmek için gerçekleştirilmelidir. Örneklem, belirli bir evrenden, belirli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil eden küçük kümedir (Karasar, 2012). Örneklem seçilirken dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Bunlar, örneklemin temsil yeteneği taşıması ve yeterli büyüklükte olmasıdır (Gökçe, 1988). Gay (1987)'e göre betimsel araştırmalarda örneklem alınırken minimum %10'luk dilim alınmaktadır. Var olan küçük evrenlerde ise bu oran minimum %20 olmaktadır (aktaran Arlı ve Nazik, 2004).

Bu çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 1547 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise söz konusu evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 249 kadın, 99 erkek toplamda 348 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklemin ulaşılabilir olmasına öncelik verilmiştir. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Burada önemli olan bir nokta bulunmaktadır. Evren kendi içerisinde saf ve benzeşik bir olgu değildir. Bu nedenle evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkılarak evren üzerinde çalışılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek 2011).

Öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de, birinci sınıfı okutma tecrübelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 2'de mesleki kıdem faktörüne göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3'de detaylı olarak gösterilmiştir. Örneklem oluşturulurken en temel kural olan yansızlık ilkesine uyulmuştur. Karasar (2012)'a göre yansızlık, evrendeki her bir ünitenin ulaşılmaya çalışılan örneklem içerisine girebilme olasılığının birbirine eşit, belli ve bağımsız olması durumudur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzey	F	%
Cinsiyet	Kadın	249	71,6
	Erkek	99	28,4
	Toplam	348	100,0

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin değerlendirildiği bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %71,6 (249)'sının kadın, %28,4 (99)'ünün erkek olduğu, toplamda 348 kişinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzey	F	%
Birinci Sınıfın Kaç Kez Okutulduğu	Hiç	19	5,5
	1-4 Yıl	165	47,5
	5-9 Yıl	133	38,2
	10 ve Üzeri Yıl	31	8,9
	Toplam	348	100,0

Tablo 2'ye bakıldığında birinci sınıfa ait hiç deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin tüm katılımcıların %5,5'ini, 1 ile 4 yıl arasında birinci sınıf tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin katılımcıların %47,5'ini, 5 ile 9 yıl arası birinci sınıf tecrübesi olan sınıf öğretmenleri tüm katılımcıların %38,2'sini, 10 yıl ve üzeri birinci sınıf deneyimi olan sınıf öğretmenleri ise tüm katılımcıların %8,9'unu oluşturmaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzey	F	%
Mesleki Kıdem	1-4 Yıl	44	12,6
	5-9 Yıl	27	7,8
	10-14 Yıl	38	10,9
	15-19 Yıl	47	13,5
	20 ve Üzeri Yıl	192	55,2
	Toplam	348	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları detaylı olarak görülmektedir. Verilen frekans ve yüzde tablosuna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %12,6'sını 1 ile 4 yıl arası, %7,8' ini 5 ile 9 yıl arası, %10,9'unu 10 ile 14 yıl arası, %13,5'ini 15 ile 19 yıl arası, %55,2'sini ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 15 adet sınıf öğretmeni ile nitel veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden, sözel olarak ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı yüksek olduğu gözlenen 5, orta olduğu gözlenen 5 ve düşük seviyede olduğu gözlenen 5, başka herhangi bir ölçüt aranmaksızın toplamda 15 adet sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirtmelerine göre; Tablo 4' de düşük, Tablo 5'de orta ve Tablo 6'da yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu dile getiren sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, birinci sınıf tecrübe sayıları ve mesleki kıdemlerine göre frekans dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4

Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Düşük Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları

Değişken	Düzey	F
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	3
Birinci Sınıfın Kaç Kez Okutulduğu	Hiç	1
	1-4 Yıl	4
Mesleki Kıdem	1-4 Yıl	5
	Toplam	5

Tablo 4 incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının düşük olduğunu dile getiren toplamda 5 öğretmenin 2'sinin kadın, 3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin 1 tanesi hiç birinci sınıf deneyimi bulunmamaktadır. 4 adet sınıf öğretmeni ise 1 ile 4 yıl arasında birinci sınıf tecrübesine sahiptir. Araştırmaya katılan toplam 5 adet sınıf öğretmeninin de mesleki kıdemi 1 ile 4 yıl arasında yer almaktadır.

Tablo 5

Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Orta Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları

Değişken	Düzey	F
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	2
Birinci Sınıfın Kaç Kez Okutulduğu	1-4 Yıl	5
Mesleki Kıdem	1-4 Yıl	1
	5-9 Yıl	2
	10-14 Yıl	2
	Toplam	5

Tablo 5'e bakıldığında, görüşmeye katılan toplamda 5 adet ilk okuma yazma öz yeterlik inancı orta düzeyde olduğu gözlenen sınıf öğretmenlerinden 3 tanesinin kadın, 2 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsi 1 ile 4 yıl arasında birinci sınıf tecrübesine sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımlarında, 1 ile 4 yıl arasında 1, 5 ile 9 yıl arasında 2, 10 ile 14 yıl arasında ise 2 adet katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 6

Görüşmeye Katılan İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Birinci Sınıf Tecrübeleri ve Mesleki Kıdem Dağılımları

Değişken	Düzey	F
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	1
Birinci Sınıfın Kaç Kez Okutulduğu	5-9 Yıl	2
	10 ve Üzeri	3
Mesleki Kıdem	10-14 Yıl	2
	20 ve Üzeri	3
	Toplam	5

Tablo 6'ya göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyinin yüksek olduğu gözlenen toplamda 5 adet sınıf öğretmeninin 4 tanesi kadın, 1 tanesi erkektir. Görüşmeye katılan, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının yüksek olduğu gözlenen sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfa ait kaç tane deneyimleri olduğuna bakıldığında 1 tanesi 1 ile 4 yıl arası, 1 tanesi 5 ile 9 yıl arası, 3 tanesi ise 10 ve üzeri yılı kapsayan aralıkta birinci sınıf deneyimine sahiptir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 10 ile 14 yıl arasında mesleki kıdeme sahip 2, 20 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip 3 sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veriler Delican (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanan "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında literatür çalışmaları yapılarak 73 maddelik

bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form alanda uzman kişilere sunularak, alınan görüşlerle birlikte madde havuzundan 21 madde ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleriyle birlikte ortaya çıkan 52 maddelik likert tipi beşli derecelendirme ölçeği ile oluşturulan form, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme düzeylerini 1 çok düşük, 5 çok yüksek olmak üzere ifade edebilecekleri formatta, 292 sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Verilerin analizine başlanılmadan önce uç, sapan, eksik veya hatalı veriler tarafından düzeltilmiştir. Düzeltmeler sonucunda 256 kişiden gelen yanıtlarla birlikte ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı ve faktör analizi ile birlikte ölçek son halini almıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90'dır. Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin sınıf öğretmenlerine uygulanabilirliği için 7 alan uzmanı, 1 dil uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Karasar (2012)'a göre kapsam geçerliği, ölçme aracının içerisinde yer alan maddelerin ölçme aracının amacına hizmet edip etmediğini, aynı zamanda ölçülmek istenen bölümü temsil edip etmediğini belirler. Bir ölçme aracının kapsam geçerliği uzman görüşüne göre saptanmaktadır.

Araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, verilerin toplanmasının sözel iletişim yoluyla yapıldığı bir soruşturma tekniğidir. Bireylerin yaşantısında görüşmenin çok eski ve bir o kadar da önemli yeri bulunmaktadır. Bu teknik sayesinde kestirme bir yol olarak en kısa sürede, bireylerin farklı konulardaki bilgi, düşünce, davranış ve tutumları ile bunların muhtemel nedenlerinin öğrenilmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2012).

Görüşmede veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme, daha önceden hazırlanan görüşme planıyla birlikte ne tarz soruların ne şekilde cevaplanacağının önceden tasarlandığı görüşme biçimidir. Görüşmeciye sunulan hareket özgürlüğü minimum düzeye indirgenmiştir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise durum tam tersidir. Bu görüşme türünde görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği verilmektedir. Sorulacak olan sorular daha önceden genel hatlarıyla belirlenmektedir. Fakat görüşme esnasında görüşmeyi yapan kişi yeni sorular düşünüp sorabilmektedir. Bu iki uç arasında yapılan görüşmelere ise yarı yapılandırılmış görüşmeler denmektedir (Karasar, 2012).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda dört adet soru bulunmaktadır. Bu sorular birinci olarak; "İlk okuma yazma öğretiminde kendinizi yeterli buluyor musunuz? Neden?", ikinci olarak; "İlk okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken çok sayıda birinci sınıf okutmanın bu sürece katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?", üçüncü olarak; "İlk okuma yazma öğretirken en çok hangi konuda zorlanmıştınız?", son olarak dördüncü soru; "İlk okuma yazma öğretimi hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden hangisinde ya da hangilerinde hiç zorlanmadınız?" şeklinde verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşleriyle birlikte son halini almıştır. Veri toplama sürecinde gönüllü olarak araştırmaya katılan katılımcılar için rahat ve güvenilir bir ortam temin edilmiştir. Bu ortamın sağlanmasında okul müdürlerinden destek alınarak, okullarda bulunan rehberlik ve danışma odaları kullanılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık on dakika sürmüştür. Katılımcılara araştırmanın bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilip gerçek isimlerinin kullanılmayacağı hatırlatılmıştır. Ayrıca isimleri kullanılmadığı için ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyinin düşük olduğu gözlenen 5 öğretmen D1, D2, D3, D4, D5; orta düzeyde olduğu gözlenen 5 öğretmen O1, O2, O3, O4, O5; yüksek düzeyde olduğu gözlenen 5 öğretmen ise Y1, Y2, Y3, Y4, Y5 olarak kodlanmıştır. Görüşme katılımcılara da danışılarak onların izni doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler öncelikle kodlanarak veri girişleri sağlanmıştır. Eksik ve hatalı olarak doldurulan anketlerin verisi programa girilmemiştir. Yapılacak olan her bir analiz için ön koşul olan verilerin normal dağılımları kontrol edilerek normallik testleri yapılmıştır. Bu ön koşul sağlandıktan sonra tüm analizler gerçekleştirilmiştir. Normallik testlerinde verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Büyüköztürk (2012)'e göre çarpıklık katsayısının '0' olması var olan ortalamaya göre tamamen simetrik dağılımı, 0'dan küçük olması negatif yani sola, 0'dan büyük olması ise pozitif yani sağa çarpıklığı göstermektedir. Yapılacak analizlerde en temel ve önemli nokta puanların normal değerlerden aşırı bir şekilde sapma

göstermemesidir. Çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olması puanların normal dağılımdan aşırı bir şekilde sapma göstermediğini anlamamızı sağlamaktadır.

Katılımcıların genel bilgileri için frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ölçekten elde edilen ilk okuma ve yazma öz yeterlik inanç puanları, ortalama ve standart sapmalarının yer aldığı betimsel istatistik tabloları bulgular ve yorum bölümünde gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımlı t testi, mesleki kıdem ve 1. sınıfları kaç kez okuttuklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğunda, farkın hangi grup lehine sonuçlandığını belirlemek için Post-Hoc karşılaştırmalı analiz testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Sonuçların anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) değeri göz önünde bulundurularak test edilmiştir. Veriler değerlendirilirken, öğretmenlerin ilk okuma yazma öz yeterlik inanç düzeyleri 1,00 ile 1,80 arası çok düşük, 1,81 ile 2,60 arası düşük, 2,61 ile 3,40 arası orta, 3,41 ile 4,20 arası yüksek, 4,21 ile 5,00 arası çok yüksek olarak kodlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, bilgisayar ortamına aktarılıp nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi benimsenerek incelenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla toplanan verilerin öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi gerekmektedir. Betimlenen verilerin açıklanarak yorumlanıp, neden sonuç ilişkileri detaylandırılıp, bir sonuca ulaşılması beklenmektedir. Ayrıca betimsel analizde görüşülen katılımcıların görüşlerini dikkat çekici ve anlamlı bir şekilde aktarmak için doğrudan alıntılara sürekli yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla sahip olunan problemlere ilişkin elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz bulgularına yer verilecektir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacına yönelik, "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?" birinci sorusuna ait verilerin minimum ve maksimum değerleri, aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

N	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	S
348	3,44	5,00	4,53	,35348

İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında $\overline{X}$=4,53 olduğu görülmektedir. Bu sonuç bizlere, öz yeterlik ortalaması 4,21 ile 5,00 arasında olanlara öz yeterlik inançlarının çok yüksek olduğu

kodlaması girildiği için sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Tablo 7.1.'de sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin frekans ve yüzdelerine bakıldığında araştırmaya katılan 348 sınıf öğretmeninin %78,2'sinin ilk okuma yazma öğretimi inanç düzeyinin çok yüksek, %21,8'inin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum bizlere Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının çok yüksek düzeyde olduğu yorumunu yapmamızı sağlamaktadır.

Tablo 7.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öz Yeterlik İnanç Düzeyi	F	%
Yüksek	76	21,8
Çok Yüksek	272	78,2
Toplam	348	100,0

Araştırmanın nitel kısmından elde edilen verilerde ise ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı düşük olarak belirlenen 5, orta olarak belirlenen 5 ve yüksek olarak belirlenen 5 toplamda 15 kişi bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin ölçekteki hangi maddelerde çok yüksek olduğunu, öğretmenlerin hangi maddelerde kendilerini çok yüksek derecede öz yeterli bulduğunu anlayabilmek için Tablo 7.2.'de öz yeterlik inanç düzeylerinin en yüksek olduğu 5 madde aritmetik ortalama ve standart sapmalarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 7.2.

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Maddeler	N	$\overline{X}$	S
23. Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme	348	4,78	,466
16. Öğrencilerin sesleri (harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme	348	4,73	,462
1. Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme	348	4,64	,517
12. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme	348	4,63	,566
8. Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme	348	4,61	,528

Tablo 7.2.'den anlaşıldığı üzere anket içerisinde yer alan sırasıyla 23, 16, 1, 12. ve 8. maddeler öz yeterlik ortalama puanlarına bakıldığında ilk beşte yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin en yüksek olduğu madde okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme maddesidir. Ardından gelen diğer maddelerden yalnızca bir tanesi okuma yazma öğrenmek için çocukları güdüleyebilme maddesi iken diğer üç madde ise çocukların sözel dil becerilerinin gelişimlerini içermektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?" şeklinde açıklanmıştır. Bu soruya yönelik yapılan t testi sonuçları ve içerisinde yer alan ilgili veriler Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kadın	249	4,57	,33191	346	3,00	,003
Erkek	99	4,44	,39039			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(346)=3,00$ ve $p<0,05$. Kadınların ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç ortalaması ($\overline{X}=4,57$), erkeklerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç ortalamasından ($\overline{X}=4,44$) daha yüksektir. Bu durum, ilk okuma yazma öğretiminde kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları birinci sınıfı kaç kez okuttuklarına göre değişiklik göstermekte midir?" şeklinde verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik sorulmuş bu soruya ait betimsel istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Birinci Sınıfın Kaç Kez Okutulduğu	N	$\overline{X}$	S
Hiç	19	4,32	,34214
1- 4 Yıl	165	4,47	,34896
5- 9 Yıl	133	4,60	,34000
10 ve Üzeri Yıl	31	4,75	,28178

Tablo 9'da ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç ortalaması en yüksek olan 10 ve üzeri yıl birinci sınıf deneyimi olan sınıf öğretmenlerine aittir. Ardından sırasıyla 5- 9 yıl, 1- 4 yıl arası ve hiç birinci sınıf tecrübesi olmayan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç ortalamaları gelmektedir. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç ortalamalarının aralarında birbirlerine göre anlamlı fark olup olmadığını anlamak için Anova ve Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan Anova testinin sonuçları Tablo 9.1'de verilmiştir.

Tablo 9.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,638	3	1,213	10,501	,000	Hiç ile 5-9 Yıl Hiç ile 10 ve Üzeri Yıl 1-4 Yıl ile 5- 9 Yıl 1-4 Yıl ile 10 ve Üzeri Yıl
Gruplar içi	39,719	344	,115			
Toplam	43,357	347				

Tablo 9.1.'e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin birinci sınıf tecrübesi sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği istatistiksel verilerden anlaşılmaktadır ($F_{(347)}$=10,501 ve p<.05). Gözlemlenen farklar; hiç birinci sınıf deneyimi olmayan sınıf öğretmenlerinin, 5-9 yıl birinci sınıf deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 10 ve üzeri yıl birinci sınıf deneyimi olan sınıf öğretmenleri arasında olduğunu göstermektedir. Ayrıca diğer anlamlı bulunan gruplar arası fark; 1-4 yıl birinci sınıf tecrübesi olan sınıf öğretmenleri ile 5-9, 10 ve üzeri yıl birinci sınıf deneyimi olan sınıf öğretmenleri arasında bulunmuştur.

Tablo 9 ve Tablo 9.1.'deki analiz sonuçları incelendiğinde sahip olunan birinci sınıf tecrübe sayısı arttıkça, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri de artmaktadır yorumu yapılabilir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?" olarak sunulmuştur. Çalışmanın amacına yönelik sorulmuş olan bu sorunun betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S
1-4 Yıl	44	4,28	,31906
5-9 Yıl	27	4,54	,34416
10-14 Yıl	38	4,55	,33482
15-19 Yıl	47	4,48	,40563
20 ve Üzeri Yıl	192	4,60	,32726

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem gruplarına göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için Anova ve Tukey HSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10.1.'de sunulmuştur.

Tablo 10.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,738	4	,932	8,066	,000	1-4 Yıl ile 5-9 Yıl 1-4 Yıl ile 10-14 Yıl 1-4 Yıl ile 15-19 Yıl 1-4 Yıl ile 20 ve Üzeri Yıl
Gruplar içi	39,629	343	,116			
Toplam	43,357	347				

Tablo 10.1.'de yer alan analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(347)}$=8,066 ve p<.05). Gözlemlenen farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, 1- 4 yıl ($\overline{X}$=4,28) arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 5-9 ($\overline{X}$=4,54), 10-14 ($\overline{X}$=4,55), 15-19 ($\overline{X}$=4,48), 20 ve üzeri ($\overline{X}$=4,60) yılları arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında pozitif anlamda farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 10 ile Tablo 10.1. incelendiğinde 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının diğer mesleki kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemler arttıkça sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının, 1-4 yıl arasındaki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, arttığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın besinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde sunulmuştur. Bu soru kapsamında sınıf öğretmenlerine dört adet görüşme sorusu sorulmuş elde edilen bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yeterli Görme Düzeyleri ve Sebepleri

Sınıf öğretmenlerine sorulan "İlk okuma yazma öğretiminde kendinizi yeterli buluyor musunuz? Neden?" sorusuna verilen cevap sebepleriyle birlikte kendini düşük, orta, yüksek öz yeterliğe sahip olarak belirten sınıf öğretmenlerine göre ayrı ayrı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ile İlgili Düşünceleri

Öz Yeterlik Düzeyi	Sebep
Öz Yeterliği Düşük Olan Öğretmen	
D1, D2, D3, D4, D5	Tecrübesizlik
Öz Yeterliği Orta Olan Öğretmen	
O1, O3	Süreci iyi bilme
O2	Üniversitede kaliteli ilk okuma yazma eğitimi
O1, O3, O4, O5	Tecrübe
O5	Öğrenci seviyesine inme
Öz Yeterliği Yüksek Olan Öğretmen	
Y1, Y3	Programı, öğrenci özelliklerini çok iyi bilme
Y2	Öğrencilerin çok çabuk okumaya geçmesi
Y3	Üniversitede kaliteli eğitim
Y1, Y2, Y3, Y4, Y5	Tecrübe ile süreci çok iyi yönetme

Tablo 11'e bakıldığında ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyini düşük olarak dile getiren 5 öğretmenin de bu duruma sebep olarak tecrübesizliği gösterdiği görülmektedir. Katılımcılardan D1 görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir: "Hayır bulmuyorum. Çünkü bir kez birinci sınıf okuttum. Yeterli deneyimim yok." Aynı şekilde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç seviyesini düşük olarak dile getiren D5 bu

duruma sebep olarak "…Hiç birinci sınıf okutmadığım için endişeliyim, ilk okuma yazma öğretimi sürecini başarılı bir şekilde yürütüp yürütemeyeceğim konusunda. Eğer tecrübeli olsaydım ilk okuma yazma öğretimi sürecini nasıl yöneteceğimi iyi bilir bu şekilde de kendime ait öz yeterliğim yüksek olurdu." şeklinde dile getirmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç seviyesini orta olarak dile getiren O1 ve O3 buna sebep olarak süreci iyi bilmeyi göstermişlerdir. O3 kendi seviyesini orta olarak görmesinin sebebini şu sözlerle açıklamaktadır: "İlk okuma yazma öğretiminde kendimi yeterli buluyorum. Çünkü birinci sınıfı iki kez okuttum. Süreci iyi bir şekilde biliyorum ve yönetebildiğimi düşünüyorum…" O1 ise görüşünü şu sözlerle desteklemiştir: "…aynı sınıfı birkaç kez okutmak süreci iyi yönetmenizi sağlıyor. Süreci iyi yönetmek demek öğrencilerinizin hata yapma olasılığını azaltmak demektir. Bu durum sizin kendinize güveninizi arttırmakla kalmaz ilk okuma yazma öğretimindeki öz yeterliğinizi de etkiler. Bu nedenle yeterli düzeyde öz yeterliğe sahibim…"

Katılımcılardan 4 tanesi (O1, O3, O4 ve O5) kendilerini orta düzeyde yeterli görme sebeplerini alanda sahip oldukları tecrübeye bağlamışlardır. O4 bu durumu şu sözleriyle desteklemektedir: "…Tam olarak yeterli bulduğumu söyleyemem ancak yeterli bilgim mevcut. Bazı durumlarda sadece bilgi yeterli olmaz. Tecrübe de gereklidir. İşte bu sebeple zamanla daha iyi olacağımı düşünüyorum." O3 ise: "…birinci sınıfı iki kez okuttum. Tecrübe işi daha kolay yapmamızı sağlıyor…" şeklindeki sözleriyle ilk okuma yazma öğretiminde tecrübenin önemine vurgu yapmıştır.

Yalnızca bir katılımcı (O2), ilk okuma yazma öğretiminde kendini orta düzeyde yeterli bulmasının sebebi olarak üniversitede aldığı kaliteli ilk okuma yazma eğitimini göstermiştir. Bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir:

> …Eğitimimi doğru kişilerden ve kaliteli bir şekilde aldığıma inanıyorum. Üniversitede almış olduğunuz ilk okuma yazma öğretimi dersiniz sizin alan hakkında sürecin nasıl yürütüleceğini, hangi durumda nasıl bir strateji izlenmeniz gerektiğini, okuma yazmada zorluk çeken öğrenciler için neler yapabileceğinizi, hangi etkinliklerle dersi aktif hale getirebileceğinizi sizlere öğretir. Bu durum öğretmenlik hayatınızda ilk okuma yazma öğretimi dersindeki kendinizi yeterli görme düzeyinizi büyük oranda etkiler.

Katılımcılardan bir tanesi ise (O5), kendini orta düzeyde yeterli görme düzeyine sebep olarak öğrenci seviyesine inebildiğini göstermiştir. Savunduğu bu görüşünü şu sözlerle desteklemiştir: "…birinci sınıfı birçok kez okuttum. Öğrenci seviyesine çok kolay inebiliyorum. Bu durum ilk okuma yazma öğretimini çok kolay gerçekleştirmemi sağlıyor…"

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının yüksek olduğunu dile getiren 5 katılımcıda bu durumun sebebini kazandıkları tecrübeye bağlamaktadır. Tecrübeden kasıt birçok kez birinci sınıf okutarak, ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme aşamasından değerlendirme aşamasına kadar olan süreci çok iyi bilme ve bu sürece hâkim olma, öğrencilere neyi ne zaman nasıl kazandıracağını bilebilme, bu süreçte daha sakin bir ilk okuma yazma eğitimi gerçekleştirerek sonucunda tüm öğrencilerin okumaya geçmesiyle elde edilen mutluluk ve yüksek öz güven gelmektedir. Y5 kendisini ilk okuma yazma öğretiminde yüksek öz yeterliğe sahip olarak belirtmesine sebep olarak şunları ifade etmiştir:

> …Defalarca birinci sınıf okuttum. Tecrübe ilk okuma yazma öğretimi sürecini çok daha sağlam ilerletebilmenizi sağlar. Bu alanda kendimi çok yeterli buluyorum. Elde ettiğim tecrübe sayesinde öğrencilerimin seviyelerine çok kolaylıkla inebiliyorum. Sesleri verme ve diğer süreçlerde hikâyeleştirerek anlatım yapıyorum. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ediyorum. Böylece başarılı bir ilk okuma yazma süreci geçirerek tüm öğrencilerim okuma yazmaya geçiyor. Her seferinde öğrencilerimin okumaya geçtiğini deneyimlemek kendimi yeterli görmeme en büyük sebeptir…

Katılımcılardan Y1 ve Y3 öz yeterliklerinin yüksek olmasının sebebi olarak tecrübenin yanında, ilk okuma yazma öğretimi programını çok iyi bilme ve öğrenci özelliklerini bilip dersini buna göre şekillendirebilmeyi göstermiştir. Y1 bu durumu şu sözleriyle açıklamıştır:

> …Çünkü ses, hece kavramı, görsel anlatım ve MEB programına uygun öğrenci gelişimlerinin, kavrama düzeylerinin farkına varabiliyorum. Bu farkındalık hangi öğrenciye nasıl bir stratejiyle ilk okuma yazma öğretimi süreci gerçekleştireceğimi tayin etmemi sağlıyor. Neyi nasıl yapacağımı bilmek benim ilk okuma yazma öğretimindeki yeterliğimi yüksek kılıyor…

İlk okuma yazma öz yeterliği yüksek olan diğer bir katılımcı olan Y2 ise öğrencilerinin çok çabuk okumaya geçmesini de ekleyerek kendisini şu şekilde ifade etmiştir: "…Birinci sınıftaki öğrencilerimin çok kısa sürede okumaya geçmesi, hızlandırma sürelerinin çabuk olması kendimi başarılı ve bu alanda yeterli hissetmeme sebep oldu." Bir diğer katılımcı olan Y3 ise ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin yüksek olmasına tecrübenin yanında bir diğer sebep olarak üniversitede almış olduğu ilk okuma yazma eğitimini göstermiştir. Bu sebebini şu sözlerle ifade etmiştir: "…İki yıl üst üste birinci sınıf okuttum. Yeni öğretim yöntemlerini biliyor ve takip ediyorum. Bu tecrübenin yanında ayrıca üniversitede ilk okuma yazma öğretimi dersinde gerekli eğitimi aldığımı düşünüyorum…"

Birinci Sınıf Okutma Sayısının İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Katkısı

Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı kapsamında "İlk okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken çok sayıda birinci sınıf okutmanın bu sürece katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Tecrübesi Sayılarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Katkısı ile İlgili Düşünceleri

Öz Yeterlik Düzeyi	Evet	Hayır
D1, D3, D4	X	
D2, D5		X
O1, O2, O3	X	
O4, O5		X
Y1, Y2, Y3, Y5	X	
Y4		X

Tablo 12'ye bakıldığında toplamda 15 katılımcıdan 10 tanesi (D1, D3, D4, O1, O2, O3, Y1, Y2, Y3, Y5) ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken çok sayıda birinci sınıf deneyimine sahip olmanın bu sürece olumlu anlamda katkısı olduğunu savunmuştur. Yalnızca 5 katılımcı (D2, D5, O4, O5, Y4) çok sayıda birinci sınıf tecrübesine sahip olmanın ilk okuma yazma öğretimine bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir.

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı düşük olarak gözlenen katılımcılardan D1, D3 ve D4 çok sayıda birinci sınıf tecrübesine sahip olmanın bu sürece katkı sağlayacağını savunarak bu duruma sebep olarak öğretmenlerin tecrübe kazanacaklarını böylece ilk okuma yazma öğretiminde zorlanan öğrencilerin tespitinden derslerde yapılacak etkinliklere kadar sürecin zenginleştirilebileceğini göstermişlerdir. D4 bu durumu şu sözleriyle desteklemektedir: "Kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum. Kazanılan tecrübe sayesinde öğrencilerin er ya da geç okumaya geçeceğini bilerek daha sakin bir ilk okuma yazma öğretimi süreci geçirebilir öğretmen. Ayrıca ilk okuma yazmada geri olan öğrencilerin tespiti ve yapılacak çalışmaları daha kolay tasarlayabilir…"

Katılımcılardan D2 ve D5 birinci sınıfı çok sayıda deneyimlemenin ilk okuma yazma öğretimi sürecine bir katkısı olmadığını savunmaktadırlar. Bu duruma sebep olarak D5: "…sınıf öğretmeninde bıkkınlık yaratabilir…" cümlesiyle çok sayıda birinci sınıf okutmanın neticesinde öğretmende oluşabilecek yorgunluğu, bıkkınlığı dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı D2 ise aşağıdaki yorumunda sistemdeki meydana gelen değişimlerden bahsetmiştir:

> …Bir kez bile birinci sınıf okutulmuş olunsa kişinin kendisini bu alanda yeterli bulacağını düşünüyorum. Ayrıca her yıl sistem değişiyor. Defalarca birinci sınıf okutmuş olsanız dahi hiç birinci sınıf okutmamış bir öğretmenle aynı tecrübeye sahip olmuş oluyorsunuz. Hatta bazen yeni mezun bir öğretmen, birçok birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenden çok daha başarılı götürüyor bu süreci…

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyinin orta olduğu gözlenen katılımcılardan O1, O2, O3 ilk okuma yazma öğretimi sürecinde çok sayıda birinci sınıf tecrübesine sahip olmanın katkı sağlayacağı görüşündedirler. Bu üç katılımcı da sebep olarak öğretmene kazandıracağı deneyimi göstermektedirler. Katılımcılardan O3 durumu şu sözleriyle anlatmaktadır: "Evet katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilk yaptığımızda yanlışlıklar yapabiliyoruz veya öğrenciye tam anlatma şeklinde zorlanıyoruz. Tekrar birinci sınıf okuttuğumuzda geçmiş yıllara ait tecrübelerin faydası oluyor."

O4 ve O5 ise çok sayıda birinci sınıf tecrübesinin sürece herhangi bir katkısı olmadığını, ilk okuma yazma öğretiminde fazlaca birinci sınıf deneyimine sahip olmanın bir önemi olmadığını, mesleki kıdemin bundan daha değerli olduğunu, yenilikleri sürekli takip etmek gerekliliğini savunmuşlardır. O4 düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> …Okuma yazma öğretmek sayıyla ilgili bir durum değildir diye düşünüyorum. Mesleki kıdem tecrübe ilk okuma yazma öğretimine de yansır. Mutlaka çok sayıda birinci sınıf okutmak ilk okuma yazma öğretimini çok iyi yapacağımız anlamına gelmez. Ayrıca her yıl müfredat ve yöntemler değişiyor bu nedenle eski çok sayıda okutarak edindiğiniz tecrübelerinizin oluşmasını sağlayan yöntemler geçerliliğini yitirebiliyor.

İlk okuma yazma öz yeterlik inancının yüksek olduğu gözlenen 5 katılımcıdan 4 tanesi Y1, Y2, Y3, Y5, ilk okuma yazma öğretiminde çok sayıda birinci sınıf tecrübesinin sürece olumlu katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu duruma sebep olarak öğretmenin kazanacağı tecrübe ile bir sonraki senelerde ilk okuma yazma öğretimi yaparken hatalarının aza inmesi, zorlanan öğrencilerin daha kolay tespiti, öğretmene sağlayacağı kendinden emin duruş ve sakinlik gösterilmiştir. Bunlara ek olarak Y3, çok sayıda birinci sınıf deneyiminin kazandıracağı tecrübenin yanında başka faktörlerinde olduğuna dikkat çekerek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Evet, tekrar nasıl eğitimde önemliyse okuma yazma öğretirken de üst üste birinci sınıf okutmak pratiklik ve uzmanlık kazandıracaktır öğretmene. Yalnız tek başına tecrübe yeterli

> olamayabilir. Sürekli yerinde sayan, kendini geliştirmeyen bir öğretmen birçok kez birinci sınıf okuttuğu için kendisini ilk okuma yazma öğretiminde başarılı saymamalı. Üniversitede alınan ilk okuma yazma öğretimi eğitiminin, sürekli kendini geliştiren bir öğretmenin deneyimleriyle taçlanacağı görüşündeyim.

Yüksek düzeyde ilk okuma yazma öz yeterliğine sahip olduğu gözlenen katılımcı Y4 ise çok sayıda birinci sınıf tecrübesine sahip olmanın ilk okuma yazma öğretimi sürecine bir katkısı olduğunu düşünmemektedir. Buna sebep olarak ilk okuma yazma öğretimini yürütecek öğretmenin kendini geliştiren bir öğretmen olmasını yeterli görüp, bu süreçte defalarca birinci sınıfı deneyimlemenin çokta önemi olmadığını şu şekilde dile getirmiştir: "…çok sayıda birinci sınıf okutmanın ilk okuma yazma öğretimi sürecine katkısı olduğunu düşünmüyorum. Etkinliklerini iyi hazırlayan, okuyan, yenilikleri takip eden, başarmak için çalışan herkes öğretebilir."

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Zorlandıkları Konular

Katılımcı sınıf öğretmenlerine sorulan "İlk okuma yazma öğretiminde en çok hangi konuda zorlanmıştınız?" sorusuna verilen cevaplar aşağıda dile getirilmiştir.

Katılımcılardan D1, D3, D4, O1 özellikle anaokulunda öğrenilen yanlış kalem tutuşunu düzeltmede zorlandıklarını dile getirmişlerdir. D4: "…Anaokulundan gelen, kalem tutuşu yanlış olan öğrencilerin tutuşlarını düzeltemedim."; D1: "…yanlış öğrenilen kalem tutma davranışını düzeltmek en zorlandığım konudur." şeklindeki ifadeleriyle zorlandıkları alanın yazı yazmaya hazırlık olan kalem tutma ve uygun bilek duruşunu sağlayabilme olduğunu dile getirmişlerdir. D3 ve O1 bu duruma ek olarak öğrencilerin yazı yazma aşamasında da zorlandıklarını dile getirmektedir. Özellikle D3 bu durumu şu sözleriyle açıklamaktadır: "…yazma aşamasında zorlandım. Ellerini kaldırmadan yazmaları çabuk yorulmalarına ve daha çirkin yazmalarına sebep olduğu için zorlandım." Diğer bir katılımcı D2, öğrenci seviyesine inerken çok zorlandığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan 6 tanesi (D4, D5, O4, O5, Y1, Y4) ilk okuma yazma öğretiminin uygulama sürecinde gerçekleştirilen cümlelerden metin oluşturabilme ve öğretmenin söylediği cümleleri yazabilme süreçlerinde çok zorlandıklarını dile getirmişlerdir. D5: "…okuduğum kelime, cümle hatta metinleri yazmaları sürecinde çok zorlandım." şeklinde ifade ederken, Y1: "…Ses grubunu bitirip kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma sürecinden sonra benim cümleyi söyleyip öğrencilerin söylediğim cümleyi yazmaları aşamasında zorlandığımı söyleyebilirim." şeklinde ifade etmiştir. Aynı aşamada zorluk çektiğini dile

getiren Y4 ise söylenilenlerin yazılmasında zorluk çekmesinin diğer sebebi olarak öğrencilerin küçük kaslarının gelişmemiş olmasını da eklemiştir. Y4: "Yazma çalışmalarında zorlandım. Öğrenilen harflerin yazılması, söylediklerimin yazılması evresi beni baya uğraştırmıştı. Özellikle kasları gelişmemiş öğrencilerin yazma çalışmalarının beni çok zorladığını söyleyebilirim." ifadesiyle bu durumu açıklamıştır.

Katılımcılardan diğer 4'ü (O2, O3, Y2, Y3) ise, ses temelli cümle yöntemindeki seslerin öğretilmesi ve oluşturulan kelimelerin okunması aşamasında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yanlış öğrenilen seslerin düzeltilmesi aşamasının da süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Y3: "…öğrencilerin 'k' harfini 'ke' olarak okumaları ya da 'bbk' yazdıklarında bunun okunuşunu sorduğumda 'bebek' demeleri ve velilerin eski harf öğretimini evde öğrenciye ısrarla tekrarlatması benim doğruyu öğretme sürecimi çok zorlaştırdı."

Diğer katılımcı Y5 zorlandığı konu olarak, değişen ses gruplarında, seslerin çıkış yerlerinin aynı olduğu harflerin ardı ardına verilmesinin bu harfleri hissettirme esnasında zorluk çıkarttığını vurgulamıştır. Bununla birlikte defter düzeni oturtmaya da ilgi çekerek birinci sınıfta en zorlandığı konular arasına yazı ve defter düzeni oluşturmayı da eklemiştir. Şu ifadeleriyle durumu aktarmıştır:

> 2016- 2017 eğitim öğretim yılında birinci sınıflarda öğretilecek olan ses gruplarında değişiklik yapıldı. Ses temelli cümle yönteminde yer alan bazı harflerin hissettirilmesinde sıkıntı yaşadım. Değişen ses gruplarında çıkış noktası aynı olan sesler arka arkaya verilince çocuklar güçlük çektiler. Ayrıca defter düzenindeki yazılarını düzeltmekte zorlandığım en önemli kısımdı. Çünkü çocuklar ilk defa böyle bir defter düzeninde düzenli yazı yazmayı öğreniyorlar. Okuma yazmayı öğrenmek hiçbir şey birde düzenli defter tutmayı öğrenebilmeli bir çocuk.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Zorlanmadıkları Konular

Sınıf öğretmenlerine, "İlk okuma yazma öğretimi hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden hangisinde ya da hangilerinde zorlanmadınız?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar ve yorumu aşağıda belirtilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği düşük olarak gözlenen beş katılımcı (D1, D2, D3, D4, D5) ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında hiç zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle öğrenciyi güdüleme, ilk okuma yazmaya hazır hale getirme kolaylıkla atlatılan bölüm olarak aktarılmıştır. D4 bu durumu: "Hazırlık aşamasında hiç zorlanmadım. Çocukları güdüleme, görsel anlatımlar, dinleme çalışmaları yapma çok

kolaydı benim için." şeklinde dile getirmiştir. Hazırlık aşamasının yanında değerlendirme aşamasında da zorluk çekmediğini belirten D1: "…Değerlendirme aşamasında da hiç zorlanmadım. Öğrencilerin ürünlerini süreç aşamasında göz önünde bulundurarak değerlendirmek kolaylık sağladı." olarak kendisini ifade etmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde orta düzeyde öz yeterliğe sahip olarak gözlenen katılımcılardan O1, ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında zorlanmadığını belirtirken O4 hem hazırlık hem de uygulama aşamasında zorlanmadığını dile getirmiştir. O1 hazırlık aşamasında özellikle öğrencileri ilk okuma yazmaya güdüleyebilme sürecinde hiç zorlanmadığını belirtirken şunları eklemiştir: "…Tek sorun öğrencilerin aile ortamından ayrılması, anneye olan düşkünlükleri sebebiyle birinci sınıfa adaptasyon sorunu yaşamaları dolayısıyla ilk okuma yazma öğretimine biraz daha geç konsantre olmalarını sağladı bu durum."

Katılımcılardan O2, O3 ve O5 uygulama ve değerlendirme aşamalarında hiç zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle O2 kendisini şu sözleriyle belirtirken: "…öğrenci okula, sınıfa arkadaşlarına ve öğretmenine adaptasyonu sağladıktan sonra, ilk okuma yazma öğretimine de hazır olduğunda uygulama ve değerlendirme aşaması bir o kadar kolay geçiyor.", O3 ise: "… sesleri verme aşaması hiç zorlanmadığım, kolaylıkla atlattığım bölüm oldu. Kısacası uygulama aşamasında zorlanmadım diyebilirim." şeklinde kendisini ifade etmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğini yüksek olarak gözlenen beş katılımcı da (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5) ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık ve değerlendirme aşamasında zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle Y2: "…hazırlık ve değerlendirme sürecinde zorlanmadım. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin hazırlık evresi son derece eğlenceli geçen bir dönem. Değerlendirme safhası ise heyecan verici bir süreç. Çünkü değerlendirme aşaması emeklerinizin öğrencide ne kadar karşılık bulduğunu öğrendiğiniz bir süreçtir." İfadesiyle hazırlık ve değerlendirme aşamasının neden daha rahat geçtiğini anlamlı bir şekilde açıklamıştır. Aynı şekilde, Y5: "…Hazırlık ve değerlendirme aşaması son derece rahat geçen süreçler. Çocuklarda uygulama kısmında yer alan söylediğini yazma sürecini atlattıktan sonra öğretim ve okuma çok kolay ilerliyor." şeklinde cevap verirken, Y4 ise: "…uygulama aşaması her zaman zor olandır." diyerek uygulama aşamasının zorluğuna dikkat çekmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına yönelik sorulan soruların cevabına ulaşmak için toplanan nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların sonuçları tartışılmıştır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?" şeklinde belirtilmiştir.

Bu soruya ait bulgularda öğretmenlerin seviyeleri yüksek ve çok yüksek çıkmıştır. Bu duruma sebep olarak, Bandura (1997) ve Zimmerman (2000)'ında belirttiği gibi, öz yeterlik düzeyi var olan ortama, koşullara, görevin zorluk derecesi ve çeşidine, bireyin konuya hâkim olma düzeyine göre farklılık göstermektedir (aktaran Sakız, 2013).

Genel ortalama, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı ortalaması $\overline{X}=4,53$ olup, çok yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel verilerden elde edilen bulgularına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini çok yeterli gördükleri, bir sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimini çok iyi yapabilmesi gerektiğini dile getirdikleri hatta bazı öğretmenlerin kendilerini ilk okuma yazma öğretiminde bu işin piri olduklarını söyledikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler ise geçmiş birinci sınıf deneyimlerinden örnekler verip, öğrencilerinin hepsinin eninde sonunda okuma yazmaya geçtiğini belirterek ilk okuma yazma öğretimi alanında başarılıyım ve öz yeterliğim yüksek vurgusu yapmıştırlar. Bu durumun ortaya çıkmasına sebep olarak öz yeterliği etkileyen etmenlerden doğrudan yaşantılar gösterilmektedir.

Bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesinde en kuvvetli faktör doğrudan yaşantılardır. Bireyin geçmiş yaşamından elde ettiği başarı deneyimleri, aynı alan üzerindeki başarı beklentisini etkileyerek öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir (Sakız, 2013). Örneklem grubundaki çoğu sınıf öğretmeninin mesleki kıdemi yüksek olduğu için, geçmişlerinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin başarı deneyimleri mevcuttur. Bu durum ileriki başarı beklentilerini etkileyerek ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olmasına sebebiyet vermektedir.

Araştırmanın bu sonucunun yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, Babaoğlan ve Korkut (2010)'un sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçtükleri çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç seviyeleri oldukça yüksek bulunmuştur. Yeşilyurt (2013)'un öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarını ölçtüğü araştırma sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları çok yeterli düzeyin hemen bir altında yer alan oldukça yeterli seviyesinde bulunmuştur. Aynı şekilde Eker (2014)'in yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inanç seviyelerini yeterli olarak buldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğindeki maddelerde hangi maddede öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu incelendiğinde, öz yeterlik puanları çok yüksek olan maddeler genellikle ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık, değerlendirme aşamasına ait maddeler olup etkinlikler düzenleyebilme ile ilgilidir. Bu maddeler; okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme, öğrencilerin sesleri (harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme, çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme, dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme, olarak ifade edilebilir. Özellikle çocukları okuma yazmayı öğrenmeye güdüleyebilme maddesinin öz yeterlik inanç puanının çok yüksek olması öğrencilerin ilk okuma yazmayı daha kolay öğrenebilmesine sağlam bir basamak oluşturmaktadır. Dumanlı (2014)'ya göre, öğrenmenin ön koşulu güdülenmedir. Motivasyonu iyi sağlanmış bir beyin öğrenilen konuyla bir bütün oluşturmaktadır. Yeterince iyi bir şekilde güdülenememiş bireyin öğrenmesi de tam anlamıyla gerçekleşmiş sayılmamaktadır. Bir konuda öğrenmeden bahsediliyorsa, bu öğrenmenin yolu güdülenmekten geçmektedir.

Kaçar (2016)'ya göre öz yeterlik ve güdülenme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencileri tarafından olumlu geri dönütler aldıklarında, öğretmeye karşı

güdülenmeleri de artmaktadır. Dolayısıyla kendileri motive olmuş bir şekilde daha etkin bir öğretmenlik icra edebilecekler ve sonunda başarılı olabileceklerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar Ankara ilinin merkezinde yer alan, sosyo ekonomik düzeyi orta ve ortanın üstünde bulunan ilk öğretim okulları olduğu için, gerek okulların bulunduğu çevrenin etkisi gerekse öğrenci potansiyelleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmeni motive edici birçok etken ortaya çıkmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde yüksek öz yeterliğe sahip olmasına sebebiyet verebilecek bir diğer etmendir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın; "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?" şeklindeki ikinci sorusuna ait sonuçlarda kadın sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının, erkek sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarına göre pozitif yönde anlamlı çıktığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bu sonucun, ankete katılan sınıf öğretmenlerinin toplamda 99 tanesi (%28,4) erkek, 249 tanesi (%71,6) kadın olduğu faktörünün göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre eşit dağılım gösterdiği bir çalışmada sonucun tam aksi ya da ilişkisiz çıkabileceği yorumunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Yapılan görüşmelerde toplanan verilerde 15 sınıf öğretmeninden, toplamda 9 tanesi kadın, 6 tanesi erkektir. 6 erkekten 3 tanesinin düşük düzeyde, 2 tanesinin orta, 1 tanesinin ise yüksek düzeyde ilk okuma yazma öz yeterliğine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kadınlardan ise yalnızca 2 tanesinin düşük, 3 tanesinin orta, 4 tanesinin ise yüksek düzeyde ilk okuma yazma öz yeterliğine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Burada nitel verilerin nicel verileri kısmen desteklediğini söylenebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öz yeterlik inançlarını ölçen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat, Özdemir (2015)'in sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarını değerlendirdiği çalışmasında da cinsiyet faktörüne göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının değişip değişmediği araştırıldığında yine kadınlar lehine bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Özdemir (2015)'in yaptığı bu çalışmada da kadın sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları, erkek sınıf öğretmeni adaylarından yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Dumanlı (2014)'nın Türkçe

öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını değerlendirdiği çalışmada, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek yazılı anlatım öz yeterliğine sahip olduğu görülmektedir. Özdemir (2008)'in yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançları, kız öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç araştırmanın sonucu, çalışmanın ikinci sorusuna ait bulgu sonucunu desteklemektedir.

Çeşitli durumlara göre sahip olunan öz yeterlik inancının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışma bulgularının bu çalışmayla uyuşmadığı görülmektedir.

Küçük, Altun ve Paliç (2013)'in sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının incelenmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Korkut ve Babaoğlan (2012)'ın sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını değerlendirdikleri çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterlik inancı daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Yeşilyurt (2013)'un cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini incelediği çalışmasında elde edilen bulgular, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu; "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançları birinci sınıfi kaç kez okuttuklarına göre değişiklik göstermekte midir? şeklinde verilmiştir.

Bu sorunun bulgularına göre, gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları birinci sınıf tecrübesi sayıları arttıkça artmaktadır.

Elde edilen nitel verilere bakıldığında öz yeterliği orta ve yüksek düzeyde olan tüm öğretmenlerin birinci sınıf tecrübesi sayıları gittikçe artmaktadır. Düşük düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancına sahip olduğu belirlenen sınıf öğretmenlerinin ise hiç birinci sınıf tecrübesi olmayan ya da 1-4 yıl arası birinci sınıf tecrübesine sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik

inancına sahip olduğu belirlenen sınıf öğretmenlerinin ise 5-9 yıl, 10 ve üzeri yıl birinci sınıf tecrübelerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine kendilerini neden düşük, orta ya da yüksek gördükleri sorulduğunda sebep olarak; düşük ve orta düzeydeki sınıf öğretmenlerinin daha önce hiç birinci sınıf tecrübelerinin olmamasını ya da çok az birinci sınıf deneyimine sahip olduklarını gösterdikleri, yüksek düzeyde olanların ise buna sebep olarak, yeterince birinci sınıf tecrübesine sahip oldukları için, kendilerini yüksek düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancına sahip olduklarını gösterdikleri görülmektedir. Bu durum nitel verilerden elde edilen bu sonucun nicel verilerden elde edilen sonucu desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın bu sonucunda yer alan, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf tecrübesi sayıları arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının artmasının sebebi, Bandura (1986)'nın çalışmasındaki öz yeterliği etkileyen etmenlerden doğrudan yaşantı ve sonuç beklentisidir. Sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantı sayesinde edindikleri başarı deneyimleri gelecekteki başarı tahminlerini etkileyerek öz yeterlik puanlarının artışına sebebiyet vermektedir. Aynı şekilde sonuç beklentisi, performansın gerçekleştirilmesi aşamasında ortaya çıkacak olan sonuca ilişkin bireyin kişisel tahminleridir. Bir görevin yapılabilirliğine dair sahip olunan inanç, ortaya çıkacak olan sonuçla yakından ilgilidir. Sonuç beklentisi öz yeterliği olumlu yönde etkilemektedir (Sakız, 2013).

Fakat, Schunk (2004)'ın belirttiği gibi öz yeterlik ve sonuç beklentileri birbiri ile karıştırılmamalıdır. Öz yeterlik ve sonuç beklentileri aynı anlama gelmemektedir. Öz yeterlik bireyin eylem üretme yeterliği konusundaki algılarına tekabül ederken, sonuç beklentileri bu eylemlerin beklenen sonuçları hakkındaki inançları içermektedir. Bireyler bazı eylemlerin olumlu sonuçları olacağına inanabilir ama aynı zamanda söz konusu eylemlerin üretilmesi konusunda yeterli olmadıklarını düşünebilmektedirler. Schunk (2004) bu durumu bir örnekle açıklamıştır; Jeremy öğretmeninin sorularına doğru cevap verirse öğretmeninin onu öveceğine inanabilir (pozitif sonuç beklentisi), aynı zamanda öğretmeninden övgü almakta isteyebilir. Fakat, eğer bu sorulara cevap verme konusunda yetersiz olduğunu düşünürse öğretmeninin sorularına yanıt vermeyebilir (düşük öz yeterlik algısı). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantı yoluyla edindikleri olumlu sonuçlar neticesinde öz yeterlik algıları yükselmekte ve ileriki zamanlarda ilk okuma yazma öğretimine yönelik olumlu sonuç beklentilerine sahip olmaktadırlar. Böylece olumlu sonuç beklentileri doğrudan yaşantılarla desteklendiği için, birinci sınıf tecrübesi

arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları da artmaktadır sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusu; "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?" olarak verilmiştir.

Bu soruya yönelik elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça, 1-4 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının, 1-4 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, arttığı gözlemlenmektedir.

Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri yüksek olanlar kendilerini yüksek düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğine sahip olarak adlandırmaktadır. Kendilerini düşük düzeyde ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancına sahip olarak adlandıran 5 öğretmenin beşi de 1-4 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahipken, orta düzeyde olanların 1 tanesi 1-4 yıl, 2 tanesi 5-9 yıl, 2 tanesi ise 10-14 yıl; yüksek olarak adlandıranların ise 2 tanesi 10-14 yıl, 3 tanesi 20 ve üzeri yıl mesleki kıdem sahiptir. Bu durum, nitel verilerin nicel verileri desteklediğini göstermektedir.

Öz yeterlik düzeyinin mesleki kıdemlere göre değişip değişmediği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Cheung (2008)'un yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, mesleki kıdem arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı gösterilmektedir (aktaran Koç, 2013). Çalışmanın bu sonucuyla, araştırmada ulaşılan mesleki kıdem arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı 1-4 yıl mesleki kıdeme göre artış sağlamaktadır bölümü uyuşmaktadır. Elde edilen verilere bakıldığında mesleki kıdeme göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanları artış gösterirken yalnızca 15-19 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öz yeterlik inanç puanının 10-14, 5-9 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu gözlemlenmektedir, fakat diğer 20 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde anlamlı düzeyde artış söz konusudur. Bu nedenle sadece 1-4 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine göre, mesleki kıdem arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı da artmaktadır şeklindeki yorum bu iki çalışmadaki tutarlılığı gösterebilir.

Araştırmanın bu sonucunun oluşmasında öz yeterliği etkileyen doğrudan yaşantıların etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Bandura (1986)' ya göre bir alanda edinilmiş olan yüksek öz yeterlik algısı başka alanlara da genellenebilmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, Ankara'nın merkez ilçesinde yer alan çoğunluğu yirmi yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri oldukları göz önünde bulundurulduğunda, meslek yaşantılarında herhangi bir alanında yeterli düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları gözlemnebilmektedir. Herhangi bir alanda sahip oldukları yüksek öz yeterlik inançlarının, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin artışında etkili bir etmen olduğu düşünülmektedir.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Küçük, Altun ve Paliç (2013)'in yaptığı sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi çalışmasında, fen öğretimi öz yeterlik inançları mesleki kıdeme göre farklılaşmakla birlikte, bu çalışmanın sonucunun aksine mesleki kıdem arttıkça fen öğretimi öz yeterlik inanç ortalama puanları düşmektedir. Ayrıca Korkut ve Babaoğlan (2012)'nın yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yapılan bu iki çalışma, araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgu sonuçları ile uyuşmamaktadır.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci sorusu; "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarına yönelik görüşleri nelerdir?" olarak sunulmuştur.

Bu soru ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanan nicel verileri desteklediği her bir araştırma sorusunun altında detaylı olarak aktarılmıştır. Elde edilen sonuçlarda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek olmasında, birinci sınıfi çok kez okutup deneyim sahibi olmanın olumlu etkisini, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte 1-4 yıllık kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının da arttığı görülmektedir. Aynı zamanda birinci sınıf tecrübesi olmayan sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz görmeleri, üniversitelerde verilen öğretmenlik uygulaması derslerinin ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi oluşturabilmede yetersiz kaldığı düşüncesini akla getirmektedir.

Sınıf öğretmenlerine ilk okuma yazma öğretimi sürecini gerçekleştirirken zorlandıkları ve zorlanmadıkları aşamalar sorulmuştur. Bu sorunun sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun uygulama aşamasında, özellikle sesler verildikten sonra öğrencinin, okunulan ya da söylenilen kelimeyi doğru yazabilmelerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Fakat genel olarak hazırlık ve değerlendirme aşamasında zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan düşük öz yeterlik inancına sahip olanların beşinin de tecrübesizlikten dolayı kendisini yetersiz görmesine rağmen, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında zorlanmadıklarını ifade etmelerinin çelişki yarattığı düşünülmektedir.

Nicel verilere bakıldığında da sınıf öğretmenlerinin hazırlık, güdüleme, değerlendirme ve ilk okuma yazmada geri olan öğrencilerin tespiti aşamalarındaki maddelerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Araştırmanın sonucuna göre kadın sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öz yeterlik inanç puanları, erkek sınıf öğretmenlerininkine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip, erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun sebepleri araştırılıp, erkek sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanları arttırılmaya çalışılabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı birinci sınıfı okutma sayısına göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuş olup, birinci sınıfı okutma sayısı arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancı da artmaktadır, sonucuna ulaşılmıştır. Hiç birinci sınıf okutmamış sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi alanında tecrübe sahibi olabilmesi için çeşitli imkanlar sunulabilir. Hizmet içi eğitimlerle ilk okuma yazma öğretimi alan bilgileri tazelenebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin 1-4 yıl arası mesleki kıdeme göre tecrübeleri arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanları da artmaktadır. Öğretmenlerin birbirlerine bilgi ve tecrübelerini aktarabileceği ortamlar kurularak tecrübeli sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi mesleki bilgi ve tecrübelerini, düşük seviyede mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine aktarması sağlanabilir. Böylece düşük kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin başkalarının deneyimleriyle hem alan bilgisi artacak hem de kendi öz yeterlik inancı artacaktır.

4. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde zorlandıkları konular tespit edilmiştir. Buradan elde edilen verilere göre zorlanılan konulara uygun, deneyimli sınıf öğretmenleri tarafından çözüm önerileri getirilerek, hiç birinci sınıf tecrübesi olmamış ya da çok az birinci sınıf deneyimi olmuş sınıf öğretmenlerine bu çözüm önerileri sunulabilir. Böylece deneyimli sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları alanları, diğer sınıf öğretmenlerinin çok rahatlıkla atlatması sağlanabilir.

5. Nitel verilerden elde edilen bulgularda ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği düşük olarak vurgulanan sınıf öğretmenlerinin bu duruma sebep olarak tecrübesizliği gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle üniversitede verilen öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim kalitesi, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgilerine katkısı incelenebilir. Öğretmenlik uygulama derslerinin içeriği zenginleştirilebilir.

6. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları, öğretmenlerin sosyo ekonomik düzeylerine, mezun oldukları üniversite ve akademik başarılarına göre değerlendirilebilir.

7. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi tüm illerdeki sınıf öğretmenlerine uygulanıp Türkiye genelindeki sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri araştırılabilir.

8. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile, öğretmenlik ya da diğer branşlara yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırılabilir.

9. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenleri ile düşük olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin ilk okuma yazma alanındaki akademik başarıları değerlendirilip karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 185-198.

Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (8. Baskı)*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi/Comparing reading skills of first grade students who learn reading-writing with sound-based clause methodand. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 80- 85.

Anderson, C. A., & Jennings, D. L. (1980). When experiences of failure promote expectations of succes: the impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality, 48,* 393- 407.

Arlı, M., & Nazik, M. H. (2004). *Bilimsel araştırmaya giriş. Üçüncü Baskı.* Ankara: Gazi.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32.

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-8.

Babaoğlan, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1-19.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *42*(42), 1-21.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 125-139.

Bandura, A., Jeffery, R. W., & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self directed mastery. *Behaviour Research and Therapy, 13*, 141-152.

Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri 1*, 215-224, Ankara: Kök.

Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Baycan, D. (2013). İlk okuma ve yazma öğretiminin tarihçesi hedefleri önemi ve ilkeleri. S. Çelenk (Ed.), *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (s. 1-10). Ankara: Eğiten Kitap.

Bayraktar, A. (2013). Nature of Interactions during Teacher-Student Writing Conferences, Revisiting the Potential Effects of Self-Efficacy Beliefs. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 63-86.

http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059851.pdf sayfasından erişilmiştir.

Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: the role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 900-908.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533.

https://eric.ed.gov/?id=ED366506 sayfasından erişilmiştir.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi (4. Baskı).* İstanbul: Aktüel.

Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-52. http://evaluationcanada.ca/secure/15-0-025.pdf sayfasından erişilmiştir.

Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf

Çakır, H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çelenk, S. (Ed.). (2013). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*(1-2). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/993.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. Sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz yeterlik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.

Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 861-878.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (7. Baskı*). Ankara: Pegem.

Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 162-178.

Elkatmış, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 41-50.

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma.* Ankara: Savaş Yayınları.

Güvey Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran iş birliği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, H., & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,* 2(2), 61-74. http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/18283/61-74_pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem.

Klasses, M. R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Pssychology, 102*(3), 741-756.

Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (1), 240-255.

Korkmaz, İ. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 218-242). Ankara: Pegem.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(16), 269-281.

Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örneklemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 45-70.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için).* http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *2015- 2016 yılı eğitim öğretim istatistikleri.* http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24 sayfasından erişilmiştir.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 151-160. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1688 sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 54, 277-306.

Parlakyıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi.* 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/425.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Ed.), *Self-perception* (s. 239-266). London: Ablex.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66(*4), 543-578.

Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education,* 74(6), 625-637. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.3730740605/full

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 185-209.

Schunk, D. H. (2004). *Learning theories an educational perspective*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Self efficacy theory (2013). http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf adresinden erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.

Şahin, A. (2011). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (s. 122-134). Ankara: Pegem.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. (DoktoraTezi) http://dspace.yildiz.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11871/1055/0048255.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tatar, N., Yıldız, E., Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 36,* 263-280.

Tosunoğlu, M., Aköz, Y. & Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Milli Eğitim,* 183, 68-80.

Tuckman, B. W. (1992). *Educational psychology, from theory to application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish studies-international periodical for the languages, literatüre and history of Turkish or Turkic, 7*(2), 1115-1131.

Woolfolk, A. E. (2014). *Education psychology*, Twelfth Edition, New Jersey: Pearson.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 88-104.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 53-60.

EKLER

EK-1

Değerli Meslektaşlarım,

Bu anket sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeleri okuduktan sonra 1 düşük, 5 yüksek olmak üzere kendinizi yeterli görme düzeyinizi işaretleyiniz. Cevaplarınız gizlilik içerisinde değerlendirilecek ve sadece bu bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

Değerli katılımlarınız ve samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Belgin ÖZTÜRK
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐ **Yaşınız: …….** **Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? ……** **Öğretmenlik hayatınız boyunca kaç defa 1. Sınıf okuttunuz? …….**		***1 düşük 5 yüksek* olmak üzere kendinizi yeterli görme düzeyinizi işaretleyiniz**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	*Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme*	1	2	3	4	5
2	*Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
3	*Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
4	*Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme*	1	2	3	4	5
5	*Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme*	1	2	3	4	5
6	*Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme*	1	2	3	4	5
7	*Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme*	1	2	3	4	5
8	*Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme*	1	2	3	4	5
9	*Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme*	1	2	3	4	5
10	*Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
11	*Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme*	1	2	3	4	5

12	*Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
13	*Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme*	1	2	3	4	5
14	*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*	1	2	3	4	5
15	*Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme*	1	2	3	4	5
16	*Öğrencilerin sesleri (harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme*	1	2	3	4	5
17	*Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme*	1	2	3	4	5
18	*Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme*	1	2	3	4	5
19	*Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme*	1	2	3	4	5
20	*Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme*	1	2	3	4	5
21	*Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme*	1	2	3	4	5
22	*Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
23	*Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme*	1	2	3	4	5
24	*Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme*	1	2	3	4	5
25	*Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme*	1	2	3	4	5

EK-2

Görüşme Soruları

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kendinizi Yeterli Görme Düzeyiniz:

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız: …….

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? ……

Öğretmenlik hayatınız boyunca kaç defa 1. Sınıf okuttunuz? …….

Sorular

1. **İlk okuma yazma öğretiminde kendinizi yeterli buluyor musunuz? Neden?**

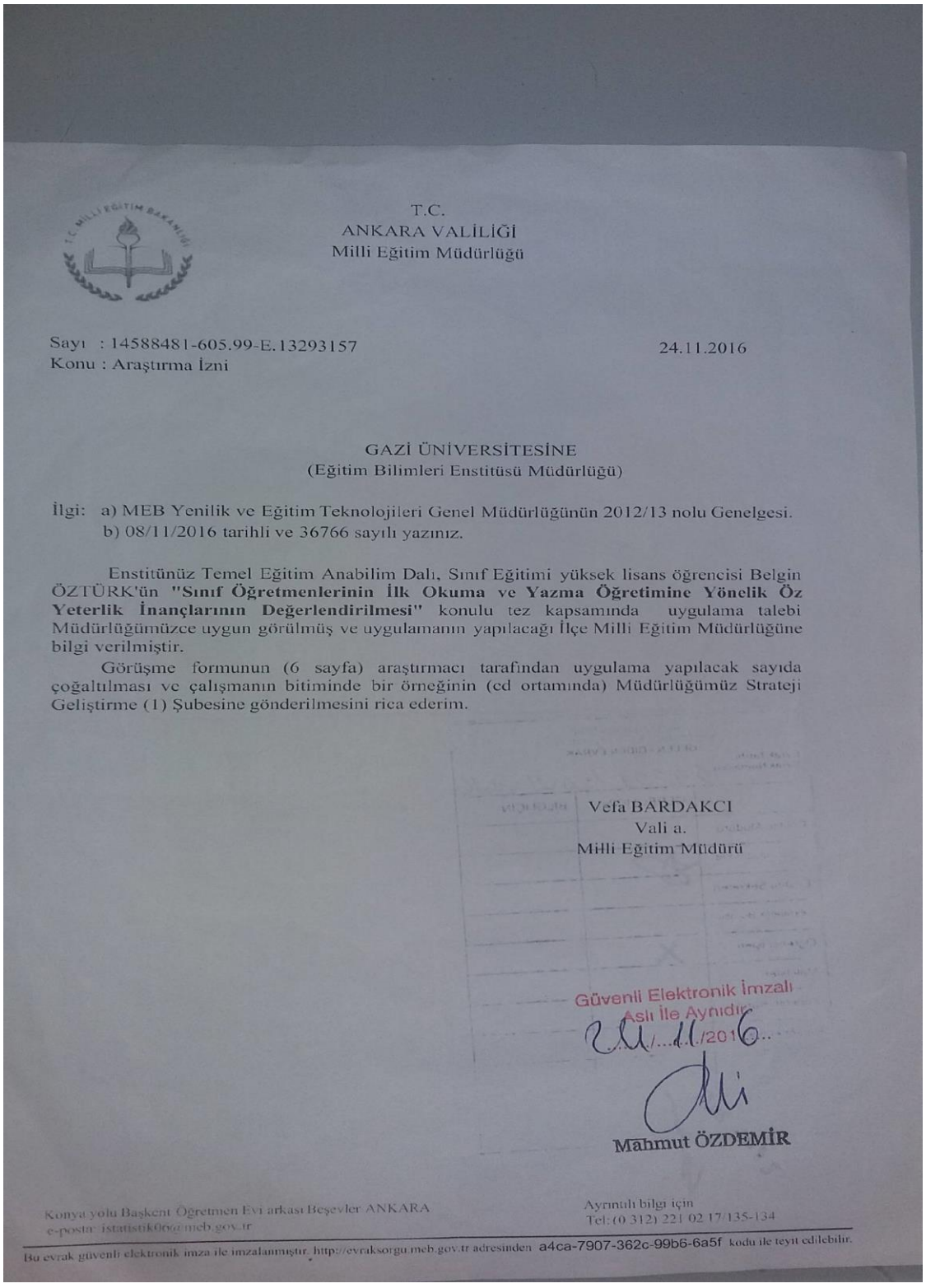
2. **İlk okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken çok sayıda 1. Sınıf okutmanın bu sürece bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?**

3. **İlk okuma yazma öğretirken en çok hangi konuda zorlanmıştınız?**

4. **İlk okuma yazma öğretimi hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden hangisinde ya da hangilerinde hiç zorlanmadınız? Neden?**

EK-3

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13293157 24.11.2016
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 08/11/2016 tarihli ve 36766 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Belgin ÖZTÜRK'ün **"Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi"** konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

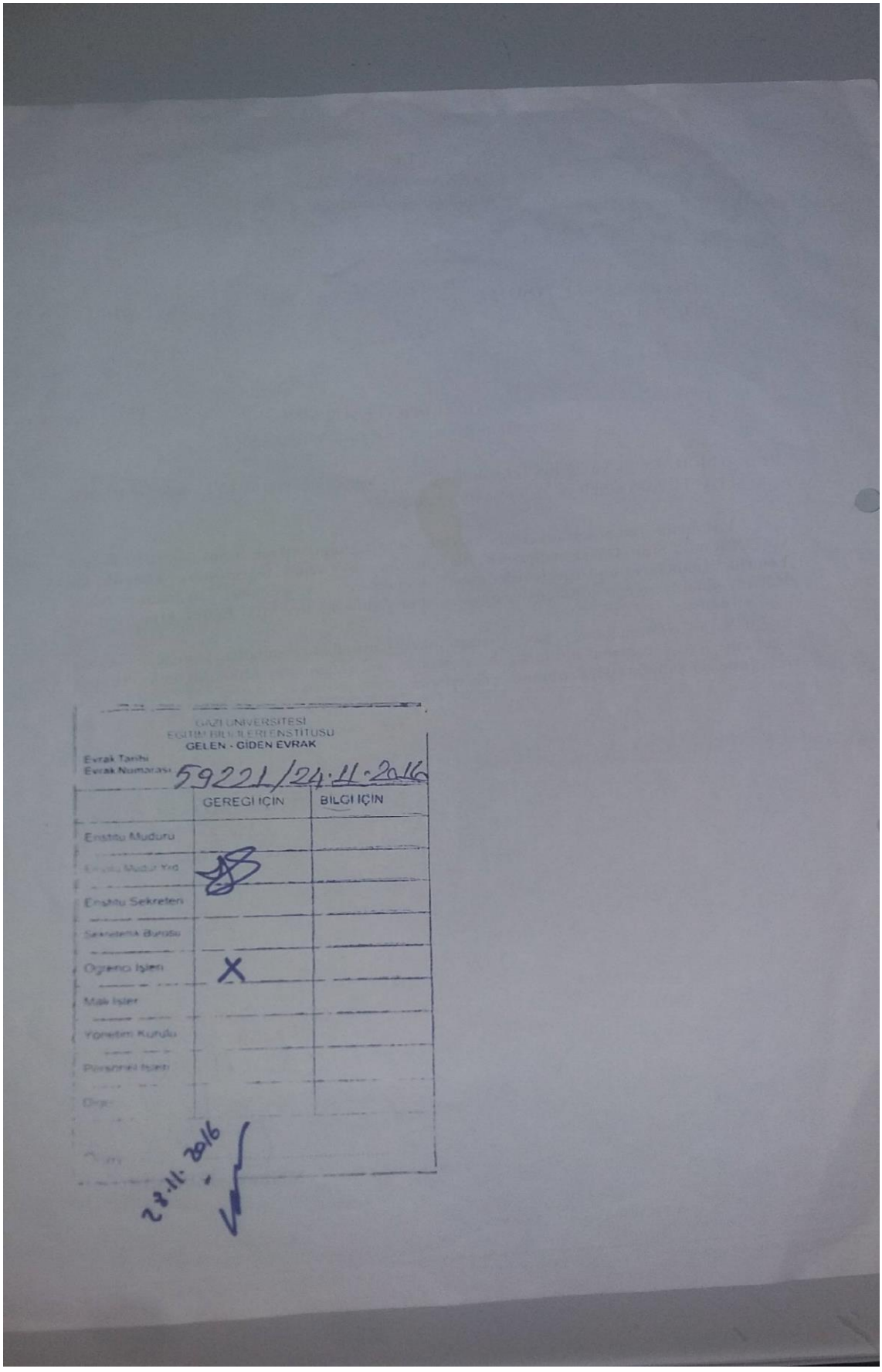
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
24/11/2016

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a4ca-7907-362c-99b6-6a5f kodu ile teyit edilebilir.



GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GELEN - GİDEN EVRAK

Evrak Tarihi
Evrak Numarası 59221/24.11.2016

	GEREĞİ İÇİN	BİLGİ İÇİN
Enstitü Müdürü		
Enstitü Müdür Yrd.		
Enstitü Sekreteri		
Sekreterlik Bürosu		
Öğrenci İşleri	X	
Mali İşler		
Yönetim Kurulu		
Personel İşleri		
Diğer		

28.11.2016

EK-4

Anket Kullanım İzni

Gönderen: Belgin Öztürk Tarih: 09/05/2016

Alıcı: Burak Delican

Merhaba Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için 'İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'ne ihtiyacım var. Eğer izniniz olursa hazırlamış olduğunuz 'İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nizi kullanabilir miyim Hocam?

Saygılarımla.

Cevap: Tarih: 10/05/2016

Gönderen: Burak Delican

Alıcı: Belgin Öztürk

Sayın Hocam,

Belirttiğiniz ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Burak Delican

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı