

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**  
**ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM**  
**PROGRAMINA BAĞLILIKLARI**

**İLKNUR KABAŞ**

**BOLU-2020**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**  
**ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM**  
**PROGRAMINA BAĞLILIKLARI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**İLKNUR KABAŞ**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ**

**BOLU, OCAK-2020**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İlknur KABAŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları İle İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (16.01.2020)

### Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ

Üye : Prof. Dr. Raşit ÖZEN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. (16.01.2020)



İlknur KABAŞ

*Oğlum Furkan'a ve eşim Ahmet'e ithafen*

## TEŐEKKÖR

Bu alıőmanın dűőünce aőamasından tamamlanma aőamasına kadar, her basamađında izi bulunan ve bu sűrete bana rehberlik ederek yőnűmű bulmamı sađlayan kıymetli tez danıőmanım Dr. Őđr. Őyesi Sevilay YILDIZ'a en iten saygı ve teőekkűrlerimi sunarım.

İlmek ilmek dokunan dizelerime, ilham kaynađı olan aileme, dostlarıma ve hocalarıma, yođun ve Őmitsiz anlarımda beni yűreklendiren sevdiklerime, ũzerimdeki emekleri iin ok teőekkűr ederim.

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
SİMGELER DİZİNİ .....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
ÖZET .....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
<b>I. BÖLÜM</b>	
1. Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Araştırmanın Soruları .....	9
1.4. Araştırmanın Önemi .....	9
1.5. Sayıtlılar .....	14
1.6. Sınırlıklar.....	14
1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar .....	15
1.7.1. Tanımlar.....	15
1.7.2. Kısaltmalar.....	16
<b>II. BÖLÜM</b>	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	17
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	17
2.1.1. Öz, öz yeterlik, öz yeterlik inancı kavramları ve öz yeterliğin önemi.....	17
2.1.2. Öz yeterlik inancının kaynakları.....	19
2.1.2.1. Performans başarıları.....	20
2.1.2.2. Dolaylı yaşantılar.....	20
2.1.2.3. Sözel ikna .....	21
2.1.2.4. Fiziksel ve duygusal durum.....	21

2.1.3. Öğretmen öz yeterliği ve bilişsel gelişim .....	22
2.1.3.1. Bilişsel süreç (cognitive processes) .....	23
2.1.3.2. Motivasyonel süreç (motivational processes).....	23
2.1.3.3. Duygusal süreç (affective processes) .....	24
2.1.3.4. Seçim süreçleri (selection processes) .....	24
2.1.4. Eğitimde öz yeterliğin önemi.....	24
2.1.5. Öğretmen öz yeterliği .....	27
2.1.6. İlk okuma yazma öğretimi .....	31
2.1.6.1. İlk okuma yazma öğretiminin önemi.....	31
2.1.6.2. İlk Okuma yazma öğretiminin amaçları .....	33
2.1.6.3. İlk Okuma yazma öğretiminin ilkeleri.....	34
2.1.6.4. İlk okuma yazma öğretim yöntemleri.....	38
2.1.6.5. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmen .....	40
2.1.7. Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi.....	41
2.1.7.1. Geçmişten günümüze ilk okuma yazma programları .....	41
2.1.7.2. Güncel ilk okuma yazma programı .....	42
2.1.8. Öğretim programları ve öğretim programlarına bağlılık .....	43
2.1.8.1. Program, eğitim programı, program türleri .....	43
2.1.8.2. Öğretim programına bağlılık ve önemi. ....	45
2.1.8.3. Programa bağlılık ve öğretmen rolü .....	48
2.1.8.4. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi.....	50
2.1.8.5. Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler.....	52
2.2. İlgili Araştırmalar .....	55
2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	55
2.2.1.1. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar.....	55
2.2.1.2. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar .....	60
2.2.1.3. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar .....	63
2.2.2. Türkiye dışında yapılan araştırmalar .....	64
2.2.2.1. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar.....	64



2.2.2.2. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar .....	66
2.2.2.3. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar .....	68
<b>III. BÖLÜM</b>	
3. Yöntem.....	69
3.1. Araştırma Deseni.....	69
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Öğretim programına bağlılık ölçeği.....	71
3.3.2. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği.....	77
3.4. Verilerin Toplanması.....	83
3.4.1. İşlem yolu .....	83
3.5. Verilerin Analiz.....	84
<b>IV. BÖLÜM</b>	
4. Bulgular ve Tartışma .....	86
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Tartışma .....	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Tartışma .....	88
4.3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ile ilk okuma yazma öğretim programı arasındaki ilişki.....	93
4.4. Sınıf öğretmenlerinin İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığı yordama durumu.....	94
<b>V. BÖLÜM</b>	
5. Sonuç ve Öneriler .....	98
5.1. Sonuçlar.....	98
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar .....	98
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar .....	98
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar .....	99
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar .....	99
5.2. Öneriler.....	99
5.2.1. Alt problemlere ilişkin öneriler.....	100
5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler .....	101
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>

**EKLER**

EK-1 Etik Kurul İzni .....	129
EK-2 Milli Eğitim Araştırma İzni .....	130
EK-3 İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni ....	131
EK-4 Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni .....	132
EK-5 İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği .....	133
EK-6 Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	134
ÖZGEÇMİŞ .....	136



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri.....	70
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretim programına bağlılık ölçeği AFA sonuçları.....	72
<b>Tablo 3.3.</b> Öğretim programına bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri.....	74
<b>Tablo 3.4.</b> Öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin faktör yükleri, t değerleri ve R <sup>2</sup> değerleri.....	76
<b>Tablo 3.5.</b> İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği AFA sonuçları.....	79
<b>Tablo 3.6.</b> İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri.....	80
<b>Tablo 3.7.</b> İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin madde faktör yükleri, t değerleri ve R <sup>2</sup> değerleri.....	82
<b>Tablo 3.8.</b> Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik ölçekleri çarpıklık ve basıklık değerleri.....	85
<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri.....	86
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları.....	89
<b>Tablo 4.3.</b> İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki.....	93
<b>Tablo 4.4.</b> İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin öğretim programına bağlılığı yordama durumuna yönelik basit doğrusal regresyon analizi.....	94

## ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 3.1.** Öğretim programına bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması... 75
- Şekil 3.2.** İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması ..... 81



## SİMGELER DİZİNİ

$\lambda$	: Standartlaştırılmış lambda katsayısı
$R^2$	: Çoklu korelasyon kareleri
RMSEA	: Hata Ortalamalarının Karekökü
NNFI	: Normleştirilmemiş Uyum İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin



## KISALTMALAR DİZİNİ

- ÖPBÖ : Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği  
ÖYÖ : İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği



**ÖZET****SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZ  
YETERLİK ALGILARI İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMINA  
BAĞLILIKLARI**

KABAŞ, İlknur

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ

Ocak 2020, xvii + 136 Sayfa

Bu araştırmanın temelde üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. İkincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmesidir. Üçüncüsü ise, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının sorgulanmasıdır.

Bu çalışmada tarama modeli kapsamında, ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla bu desende tek bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırma evreni Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nden seçilen bir il merkezinde görev yapan 394 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuş ve 288 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada 288 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacı ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Veriler 32 farklı okuldan toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" adında iki ölçek kullanılmıştır. Verilerin

toplanması sürecinde basılı formlardan yararlanılmıştır. Araştırma da gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Ulaşılan veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile Lisrel 8 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularının yanıtlanması amacıyla, ortalama, yüzde, korelasyon ve basit doğrusal regresyon gibi analizler yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın değişkenlerine ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlk Okuma Yazma Öğretimi, Öz yeterlik, İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterliği, Öğretim Programına Bağlılık



**ABSTRACT****PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY ON  
FIRST LITERACY TEACHING AND THEIR COMMITMENT TO THE  
PROGRAMME OF FIRST LITERACY TEACHING**

KABAŞ, İlknur

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Sevilay YILDIZ

January 2020, xvii + 136 Pages

There were basically three objectives of this research. The first one was to examine the primary school teachers' perceptions of self-efficacy towards first literacy teaching and their level of commitment to the first literacy curriculum. The second one was to determine whether there was a significant relationship between the primary school teachers' self-efficacy perceptions and their commitment to the first literacy curriculum. The third objective was to question whether the primary school teachers' self-efficacy perceptions about the first literacy teaching predicted their commitment to the first literacy curriculum significantly.

In this research, correlational research model was used. Therefore, a single group was studied in this design. Research universe was composed of 394 primary school teachers working in a selected provincial center of Western Black Sea region of Turkey. The sample was formed with maximum diversity sampling method and 288 of classroom teachers were reached. In order to ensure maximum diversity, variables such as school, gender, seniority and education level of teachers were taken into consideration. Data were collected from 32 different schools. 'Self-Efficacy Scale for First Literacy Teaching' and 'Scale of Commitment to Curriculum' were used as data collection tools of personal information. Printed forms were used in the process of data collection. The study was based on voluntariness. The application was completed in

about 30 minutes. The data were analyzed by means of SPSS 20 and Lisrel 8 statistical programs. In order to answer the questions of the study, analyzes such as mean score, percentage values, correlation and simple linear regression were performed.

The findings of the study indicated that primary school teachers' self-efficacy levels and their commitment to the first literacy curriculum were high; It showed that there was a moderate positive relationship between primary school teachers 'first literacy teaching self-efficacy and their commitment to first literacy programme and that classroom teachers' self-efficacy towards first literacy teaching was a significant predictor of their first literacy teaching programme. In the direction of the results of the study, suggestions were made for the variables of the research and future researches.

**Key Words:** First Literacy Teaching, Self-efficacy, Self-Efficacy of First Literacy Teaching, Commitment to Curriculum

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde temelleri atılan ve tüm hayat boyu devam eden, aynı zamanda 21. yüzyılın temel becerilerinden olan okuma yazma becerisi, bireyin tüm hayatı boyunca akademik performansını etkileme gücünde olan ve ifade edilen öneminden dolayı da erken çocukluk döneminde çeşitli deneyimler aracılığı ile kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Çağdaş uygarlığın, büyük ölçüde okuma ve yazma becerilerine dayalı bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma ve yazma, hem insanlığın bugüne kadar biriktirmiş olduğu deneyimlerini daha eski kuşaklardan yeni kuşaklara doğru aktarmaya yarayan, hem de yaşayan kuşaklar arasında oldukça önemli ve bir o kadar da etkili bir haberleşme, bireyler arasında bir anlaşma aracı niteliğinde olan temel becerilerdendir (Öz,1999). Nitekim insan, doğumuyla başlayıp ölümüyle sonuçlanan süreç içinde belli bir toplumun üyesi olarak hayatını devam ettirir. Bu süre zarfında da yaşadığı toplumun bir takım özelliklerini taşımak zorundadır. Bireyin sahip olduğu özellikler, diğer insanlarla uyum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktadır. Kuşkusuz bu özelliklerden biri de okuryazar olma durumlarıdır. Bireyin insanlığın işe yarar üyesi olabilmesinin, özgürce kişiliğini oluşturabilmesinin ve çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesinin okuryazar olması ile gerçekleşebileceği düşünülebilir (Çelenk, 2005). Okuryazarlık eğitimi, eğitimde hep çok tartışmalı bir konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek, öğretmenlik mesleğinin en önemli yönlerinden biridir. Araştırmalar, öğretmenlerin çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki en önemli etken olabileceğini defalarca göstermiştir (Corkett, Hatt ve Benevides, 2011). Nitekim okuryazarlığın bir topluluğun üretkenliğini, yaşam kalitesini ve kazanma potansiyelini artırdığına dair oldukça net kanıtlar vardır (Chowdhury,1995).

Ülkelerin okuryazarlık oranları, gelişmişlik düzeylerinin önemli göstergelerinden biridir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında o toplumda altı ya da yedi kişiye bir gazete düşerken, Türkiye’de ise maalesef yaklaşık olarak 70 kişiye bir gazete düşmektedir. Görünen bu önemli farkın tek nedeni olarak da gelişmişlik düzeyini göstermek yeterli olamayabilir. Bu çerçevede okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin de bu durum üzerinde etkisinin olduğu ifade edilebilir (Tok, 2001). Bu bağlamda ilk okuma yazmanın tüm eğitim sisteminin omuriliği olduğu söylenebilir. Etkin okuma yazma becerisi 21. yüzyıl bilgi toplumunun sahip olması gereken çok önemli yeterliklerdendir. Çünkü bireylerin yaşamdaki başarılarını yordayan en önemli değişkenlerden biri hiç şüphesiz okuma yazma becerisidir (Gömleksiz, 2005). Bu derece önemli olan ilk okuma yazma becerisini, ilkokulun ilk yıllarında okumayı, yazmayı öğrenmek pedagojik olarak gerekli ve oldukça önemlidir (Stanovich, 1986; Çelenk, 2005). Çünkü temel kalkınmışlık koşullarının başında, ülkelerin okuma yazma oran ve düzeyleri gelmektedir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde okuma, okumayı anlama ve sevme, gözlem, duygu, düşünce ve yaşantılarını açığa vurma, dinleme, etkili konuşma gibi yeterliklerin kalitesi, ilkokul dönemlerindeki, ilk okuma yazma sürecinin etkililik ve verimliliğine bağlıdır (Yıldız ve Canbulat, 2017, III).

Çocuklara öğretilecek olan okuma yazma öğretim sürecinin niteliği de oldukça önemlidir. 21. yüzyılda "okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin" şeklindeki bir düşünce boyutu, günümüzde artık geçerliğini yitirmiş bir boyuttur. Çocuğa öğretilecek okuma yazma becerisinin temel amacı kavrayarak ve anlayarak okuma, okuduğundan zevk alma, başka bir ifadeyle eleştirel bir okuma ve düzgün yazma olmak durumundadır (Çelenk, 1999). İlk okuma yazmanın bu hedefine ulaşabilmek ve ilk okuma yazma sürecini etkili kılabilmek genelde ilk okuma yazma programının niteliği, özelde ise bu programı uygulamaya geçiren öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Dolayısıyla yukarıda da ifade edildiği gibi, bireyin gerek akademik gerekse sosyal yaşamında oldukça önemli ve etkili olan ilk okuma yazma öğretimi ile okumanın temel becerilerini kazandırma hedeflenmektedir. Karar verme, zihinsel faaliyetler, düşünme ve anlama olarak çeşitlendirilebilecek olan bu ve benzeri becerileri kazandırmada en etkili kişi elbetteki sınıf öğretmenleridir (Gömleksiz, 2013). Nitekim ilk okuma ve yazma öğretimi süreci hassas ve incelik isteyen kendine has özellikleri olan çok özel bir süreçtir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı dönem hem öğrenenin

gelişimsel ve bireysel özellikleri hem öğretene kişinin hem de ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bağımlı oldukları aileleri için oldukça kaygı dolu, zor ve karmaşık bir süreçtir (Beyazıt, 2007). Bu bağlamda, ilk okuma yazma eğitimine başlarken çocuğun ilgisini çekecek, çocuğu derse güdüleyecek ve aynı zamanda onun sürece ilişkin ilgisini artıracak uygulamalar planlanmalıdır. Bu sebeple çocukların daha fazla duyu organına hitap edecek ve ilgisini çekecek olan materyaller öğretmen tarafından tasarlanmalı ve kullanılmalıdır (Güneş, Uysal ve Taç 2016). Dolayısıyla öğretmenler öğrenme ve öğretme uygulamaları açısından öğrenciler üzerinde belirleyici role sahiptir. Öğrencilerin motivasyon ve başarısı ile performansının öğretme davranışıyla yakından alakalı olduğu bilinmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken; uzmanlık ve pedagojik alandaki yeterli bilgi ve beceriler, kapsamlı entelektüel bilgi birikimi, öğretmen öz yeterliği, öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği, sorumluluk bilinci, olabildiğince fazla duyu organına hitap edebilme gibi özelliklerin önemi de ortadadır (Yavuz ve Kırbaşlar, 2017).

Öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklara ilişkin gösterdikleri olumlu olmayan davranışlar, bu öğrencilerin akademik performanslarını ve çalışma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla negatif yönde bulunan bu ilişki, hem ilkökul yıllarının sonlarında hem de ortaokul yıllarında bilhassa erkek çocuklarda ortaya çıkabilecek olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Hamre ve Pianta, 2005). Ayrıca öğretmenlerin; öğrenciler, öğrenme ve öğretim hakkında sahip oldukları inançlar; öğretmenlerin öğrenci ile olan ilişkilerini, derste kullanılan öğretim strateji ve yöntemlerini, öğretimin değerlendirilmesi gibi konuları de belirlemektedir. Öz yeterlik inancının bu inançlardan en etkilisi olduğu söylenebilir (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009). Sosyal Öğrenme Kuramı kapsamında ilk olarak ortaya çıkan öz yeterlik kavramı, Bandura'ya (1997) göre belirlenmiş olan seviyede beceri ve öğrenmeyi gerçekleştirme kabiliyetine ilişkin olarak bireyin sahip olduğu kişisel inançlardır (Akt. Koç, 2013). Öz yeterlik inancı belirli bir işi bireylerin başarıyla gerçekleştirebilmek için o işle ilgili olarak ne kadar çaba harcayacaklarını ve aynı zamanda süreç içerisinde bir takım zorluklarla karşılaştıkları takdirde, bu zorluklara rağmen yapılacak işi ne kadar zamanda tamamlayacaklarını, ulaştıkları başarı düzeyini önemli oranda etkileyen unsurlardan biridir (Akt. Yavuz ve Kırbaşlar, 2017).

Öz yeterlik inancı; hedef belirleme, kendini izleme, strateji kullanımı, öz değerlendirme ve öz düzenleyici süreçlerin kullanılması yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini güdüleyen bir algı aracı geliştirmelerini sağlar. Örneğin şu kanıtlanmıştır ki, öğrenciler ne kadar kendilerini değerlendirme yetisine sahip olurlarsa o kadar zorlayıcı hedefleri kabullenebilmektedirler (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pens, 1992). Sosyal bilişsel teoriye göre de öz yeterliğin, davranışları ve çevreyi etkilediğine ve sonra onlardan da etkilendiğine inanılır (Bandura, 1986). Daha etkili öğrenme isteği olan öğrenciler öz düzenlemeye daha fazla eğilimli olmalı (örneğin, hedef belirleme, etkili öğrenme stratejileri kullanma, kavrayışlarını izleme, hedef gelişimlerini değerlendirme) ve öğrenme için etkili ortamlar oluşturmalıdır (örneğin dikkat dağıtan şeyleri yok etme ya da en aza indirme, verimli çalışma partnerleri bulma).

Öz yeterlik duygusunun gelişim sürecinde, hiç şüphesiz ki örgün eğitim kurumlarının payı büyüktür. Bu duygunun gelişmesine yardımcı olan önemli etkenlerden biri de okul ortamındaki öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenin öğrenme ortamını etkili ve başarılı kılabilmesi, bir bakıma kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Dolayısıyla, eğitimde önemli bir yeri olan öz yeterlik algısı, öğrencilerin başarı ve öğrenmesiyle ilgili olduğu kadar öğretmenleri de ilgilendirmektedir (Schunk, 2009). Öğretmen öz yeterlik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, etkinlik hazırlama gibi konularda bireyin kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Başka ifadeyle öğretmen öz yeterliği denildiğinde, öğretmenin sınıf yönetimi ile öğrencileriyle ilgili olan yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı akla gelmektedir (Eker, 2014).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, orijinal fikirlere açık, öğrencilerin gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni yöntemler uygulamaya daha istekli oldukları görülürken, öz yeterlik algı düzeyi düşük öğretmenlerin ise, öğretim süreçlerine ve öğrencilerine az zaman ayırdıkları, güdüleme konusunda da sıkıntılar yaşadıkları ve dolayısıyla sınıf ortamında baskıcı bir tavır

sergiledikleri bilinmektedir (Palmer, 2006). Öğretmen öz yeterlik algısının üzerine yapılan araştırmalar (Gibson ve Dembo, 1984; Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Mulholland & Wallace, 2001; Hamre ve Pianta, 2005 vb.) öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları üzerinde öz yeterlik algısı etkili olurken, öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinde de oldukça faydalı olduğunu göstermektedir. Çağın değişen yapısına ve bu değişen yapının doğurduğu gereklilikleri yerine getirebilecek bireyler yetiştirme sorumluluğu ve bilincini taşıyan öğretmenlerin; sürekli kendini geliştirmeleri, yeni bilgi öğrenmeleri, eğitim alanındaki yenilikleri izlemeleri, gözlemlemeleri ve bunları uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen öz yeterlik algısının yeniliklere açık olma ve yenilikleri uygulama konusunda da etkili olduğu bilinmektedir (Koç, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci başarısını, öğrenci ile ilişkilerini etkilemenin yanı sıra öğretim programına bağlılığını tetikleyen değişkenlerden olabilir. Ancak Türkiye’de öğretim programlarının sıkça değiştiği; yapılan değişikliklerin ise öğretmen ve okullar açısından bazı farklılıklar doğurduğu da görülmektedir. Bu farklılıklar zaman zaman kimi yenilikleri gün ışığına çıkarıp öğretmenler tarafından bir hayli benimsenirken, bunun tersine kabul görmeyen yenilikler zaman, emek ve para kaybına sebep olmuştur (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Nitekim Türkiye’de okuma yazma konusunda sorunların var olduğuna (Yurduseven, 2007) ve İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’nın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin problemlerle karşılaştığına dair aşağıda belirtildiği üzere birçok araştırma bulunmaktadır. Oysaki, ses temelli cümle yönteminin başarılı olabilmesi, her şeyden önce süreci yöneten kişilerin ve öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmalarına bağlıdır (Göçmen, 2012). Örneğin sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde materyal temininde oldukça güçlükler yaşamakta, özgün materyal üretmede zorlanmakta (Yıldırım ve Demirtaş, 2008); ilk okuma-yazmanın öğretimi alanında yetersiz olduklarını kabul etmekte ve bu yetersizlik durumunu kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapatmaya çalışmakta olduklarını belirtmekte; denetim mekanizması kapsamında denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu’nun bu eksikliği kapatmak için çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin

uygun olacağı görüşlerinde sınıf öğretmenlerinin hem fikir oldukları alan yazında ifade edilmektedir (Çelenk, 2002).

Kaya'nın, (2005) çalışmasında da hizmet öncesi dönemde, öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında nitelikli olarak yetiştirilemedikleri, uygulamaların eksik olduğu, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretimiyle güncel gelişmeleri yeterince takip edemedikleri ve ilk okuma yazma öğretimi için planlama yönünden gerekli hazırlıkları yapamadıkları, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olan yöntem ve teknikleri yeterince kullanamadıkları saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise (Arslan, 2008) öğretmenlerin okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük; dinleme, yazma, konuşma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde ve değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Yine başka bir çalışmada sınıf öğretmenleri; sınıfların oldukça kalabalık olmasını, velilerin bilgisizlik nedeni ile çocuklarına yeterince destek olamamalarını, materyallerin yetersiz olmasını önemli sorunlar arasında görmüşlerdir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010). Ferah Özcan ve Yıldız (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, programın sosyo-ekonomik, kültürel şartlara uygun olmadığı, planın tüm dersleri işlemeye yetmediği, kılavuz kitapların bulunmayışı sebebiyle güçlük çektiklerini de dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada, 2017 Türkçe dersi öğretim programına göre öğretmenler planlarını, sosyo-ekonomik, kültürel şartlara göre hazırlasalar da programın bu koşullara uygun olmayışı ve planları işleme konusunda ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları ve programın öngördüğü öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejileri sınıfların fiziki ve çevresel koşullarının elverişsizliği ve zaman yetersizliği nedenleriyle etkili bir biçimde uygulanamadığı ifade edilmiştir. Kaya ve Taşdemirci'nin (2005) çalışmasında, hizmet öncesinde, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında iyi yetiştirilmedikleri ve yeteri kadar uygulama eğitimi alamadıkları, ilköğretim müfettişlerinin ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak eğitim yılı başında öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik hiçbir çalışma yapmadıkları, dönem içerisinde öğretmenlere yeterince rehberlik yapmanın yanı sıra öğrencilerin erken ve hızlı okumaya geçmeleri konusunda sınıf öğretmenlerine baskı yaptıkları saptanmıştır. Bayat da (2014) çalışmasında öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretim programında



kazanımların sayısını fazla buldukları, ölçülmesi zor olan kazanımların programda mevcut olmasının yanı sıra öğrencinin de düzeyine uygun olmadığı, içeriğin kazanımları içermediği ve aynı zamanda kazanımlardan kopuk ve tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşlerinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci ile ilgili olarak gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene fazla evrak yükünün olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorluk çektikleri, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığını saptamıştır. Başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitimlerde ilk okuma-yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz buldukları, eğitimlerin teorik düzeyde kaldığı, özellikle mesleğin ilk yıllarında ilk okuma yazma öğretiminde sorunların yaşandığı, dolayısıyla öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yetersizliklerini bireysel çabaları sayesinde kapatmaya çalıştıkları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmediği yönünde hem fikir oldukları, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve fiziki imkânların yetersiz olduğu ve sonuç olarak da, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde bu alana ilişkin kendi yeterliliklerinden, öğrencilerden, öğretim programından, velilerden kaynaklı sorunlar ile öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Ekici Calın, 2019).

Son zamanlarda Türk eğitim sistemi içerisinde birçok program değişikliği yapılmış, yapılan bu program değişiklikleri içerisinde de ilk okuma yazma programı değişiklikleri kendini ciddi anlamda öğretmen camiasında hissettirmiştir. 2004-2005 eğitim yılında ilk okuma yazma öğretiminde "cümle yöntemi" bırakılmış, bu yöntem yerine "ses temelli cümle yöntemi"ne geçilmiştir. 2017-2018 eğitim yılında ise "ses temelli cümle yöntemi"nin adı "ses esaslı cümle yöntemi" olarak değiştirilmiştir. İsim değişikliğiyle beraber de ses grupları ve seslerin verilmiş sıraları da değiştirilmiştir. Dolayısıyla, gerek 2005-2006 eğitim yılında yapılan gerekse diğer yıllarda gerçekleştirilen program değişikliklerinin farklı disiplinlerdeki öğretim programlarında olduğu gibi başarıya ulaşmış ulaşamamasında etkili olan faktörlerden birisini de programa bağlılık kavramı ortaya koymaktadır (Dusenbury, Bnranniga, Falco ve

Hansen, 2003). Bununla birlikte programa bağlılığın tetkit edilmesi programın uygulanması sürecinde beliren eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Nitekim programa bağlılık yalnız davranışsal değişim ile sınırlı kalmayıp, tutum ve inançlardaki değişimi de beraberinde getirebilir. Bu nedenle öğretim programlarına bağlılık incelendiğinde programın başarılı ya da başarısız olup olmadığını izah etmenin en mühim yolu bu kavramın araştırılmasıdır (Dusenbury ve ark., 2003). Programların uygulanmasına dair araştırmalar sonucunda önerilen değişim ve yenilikler programa bağlılığa ışık tutabilir. Öğretim programına bağlılık yüksek olduğu halde sonuç beklenen düzeyde değilse, mevcut programı yenilemeye ihtiyaç duyulabilir (Dusenbury ve ark., 2003; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programların değişimi aşamasında yaşanabilecek problemlere hazırlı olmak gerekir. Bu aşamada çalışanların desteği ile değişime direnç gösteren nedenler ortadan kaldırılabilir. Nedenler ortadan kaldırılmadığı takdirde bu durum çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini ve öğretim programına bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyip, süreç başarısızlık ile sonlanabilir. (Tunçer, 2013). Alanyazın incelendiğinde, programa bağlılığı etkileyen faktörlerin; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, özellikleri, uygulanmakta olan programın ve kurumun özellikleri olduğu görülmektedir (Dusenbury ve diğ., 2003). Zira, Türkiye’de merkezîyetçi bir eğitim sistemi olsa da ilgili araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle değiştirilerek uygulandığını göstermektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçları şu şekilde sıralanabilir: Birincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi; ikincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmesi ve üçüncüsü ise, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp

yordamadığının sorgulanmasıdır. Araştırmanın ifade edilen bu amaçları doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### 1.3. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ve programa bağlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim programlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programa bağlı kalmaları gereklidir ve dolayısıyla programa bağlılık konusunda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik durumu ve programa bağlılıkları somut olarak ortaya konmuştur.

Bir toplumun gelişmişlik düzeyinin yüksek olmasının şartlarından biri de yetişmiş insan gücünü sağlayabilmektir. Bu gücü sağlayabilmenin en önemli yolu ise eğitim programlarının ilk aşaması olan ilköğretim programlarının hazırlanma ve

uygulama sürecinde birbirini takip etmesidir (Tok, 2001). İlkokulda gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları bu bağlamda önem kazanmaktadır. Nitekim, gerek dünyada ve gerekse Türkiye’de son zamanlarda okuma yazma alanında önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Özellikle PISA ve UNESCO tarafından yapılan araştırmalardan sonra hız kazanan bu çalışmalara göre Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya gibi ülkeler başarı sıralamasında ilk yerlerdeki sıralarını korumaktadırlar (MEB, 2005). 2003 yılından beri üç yılda bir uygulanmakta olan PISA sınavında pek çok beceri değerlendirilmektedir. Sonuçlara bakıldığında ise Türk öğrencilerinin Matematik, Fen, Türkçe okuryazarlığındaki pek çok üst düzey düşünme süreçlerine ulaşamadıkları görülmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Bu süreçlerin öğretim programlarında yeteri kadar yer almadığı anlaşılmıştır. Mevcut durumda dünyada öğretim programları arasında temel bir takım benzer noktalar olmasına rağmen, PISA, TIMMS gibi uluslararası geniş ölçekli sınavlarda öne çıkan ülkelerin programları arasında benzer yerler olsa da uygulama sürecinde farklılaşmalar olabilir ve aynı zamanda ayrıntıları da benzemeyebilir (Anderson-Levitt, 2008). Bu sonuçlar, ilk okuma yazma becerisinin ve bu becerinin öğretiminin önemini de öne çıkarmaktadır. Çünkü okuma yazma ile birlikte; bireyde okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, duygu, düşünce ve gözlemlerini anlatabilme, iletişim kurabilme, işlek ve düzgün yazabilme, Türk dilini doğru ve düzgün bir şekilde kullanabilme ve öğrenmekten zevk almayı bireye öğretmek amaçlanmaktadır (Tok, 2001).

Sayılan tüm bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek demek daha nitelikli bireyler yetiştirmek demektir. Bu becerilere sahip öğrenciler daha iyi bilgi birikimine sahip olacak, mesleğinde ilerleyecek, daha iyi görevlerde bulunacak, kısaca hayatında daha çok başarı ve saygınlık elde edecek demektir. Dolayısıyla eğitim sürecinin temel taşı olan ve birinci sınıfta başlayan ilk okuma yazma, bireyin yaşamı boyunca zaman dilimi olarak büyük öneme sahiptir. Plan ve programların uygulayıcıları olan öğretmenler de bu becerileri kazandırmada ve öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük sorumluluk sahibidir (Akyol, 2015). Çünkü duruma tam tersi açıdan bakılacak olursa bu süreçte karşılaşılabilecek hataların ya da zorlukların telafisi yıllar geçtikçe güçleşir ve düzeltilmesi zor hale gelebilir. Bu nedenle ilk okuma yazma sürecinde programın doğrudan uygulayıcısı olan ve öğrenciye bu beceriyi öğreten öğretmenin performansı,

kendi yeteneğine olan inancı çok önemlidir. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancına karşılık gelen öz yeterlik inancı da, eğitim ve öğretim eylemleriyle ilişkili olduğu için, bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu araştırmaların çoğunda öz yeterlik inancının, öğretmenin sınıftaki motivasyonu, davranışları ve öğrenci çıktılılarıyla doğrudan ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Örneğin; küçük yaşlarda öğretmenleri ile sorun yaşayan öğrencilerin, sınıf içi etkinliklere katılmak istemedikleri ve akademik performanslarının da düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. Akademik alandaki başarının yanında öğretmenlerince destek görmek ve sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurmak hem okulun ilk yıllarında hem de ilerleyen yıllarda öğrencilerin okula uyum sorunlarını ciddi derecede azaltmaktadır (Hamre ve Pianta, 2005). Öğretim sürecinde, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inancı oldukça önemlidir. Örneğin öğretim stratejilerini sınıf içinde uygulayan bir öğretmenin öz yeterliği yüksek ise öğrenciler başarılı olana kadar farklı öğretim yaklaşımlarını uygulama ihtimali de yüksektir (Allinder, 1994; Guskey, 1988). Öğrencilerini başarı sağlayamaması sebebiyle sorgulayan ve ilgilenmekten vazgeçen öğretmenlerin öz yeterlik algısı düşük olması olasıdır. Öğretmenin bilgisi çok olsa bile öz yeterlik inancının düşük olması durumunda öğrencilerin derslerinde başarılı olması ve istenen sonucu vermesi mümkün değildir (Çetin, 2004). Öğretmenlerin kendilerine dönük inançları ve algıları öğrenme üzerinde çok etkilidir (Koç, 2013). Dolayısıyla kişinin beceri ve başarısı kendine olan inancı ile şekillenmektedir, kişilerin performansları bunlara bağlı olarak değişebilmektedir (Bandura, 1993). Okuryazarlık becerisinin temelini oluşturma gücüne sahip olan ilk okuma yazma becerileri ve akabinde gelişmiş okuryazarlık becerileri, tüm disiplinlere entegre edilebilir. Öğrencilerin her okul düzeyinde ve her derste okumaları ve yazmaları gerektiğinden, okuryazarlık öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olmak için yararlı bir araçtır. Bu nedenle, kendi disiplinleri arasında ilkokul birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde ve daha sonraki aşamalarda okuma öğretimi konusunda yeterliliği olan öğretmenlerin öz yeterlikleri de daha yüksek olacaktır. Örneğin, bir öğrenci fen dersinde oldukça zorlanabilir, çünkü metni yeterince okuyamaz ve sunulan bilgiyi kavrayamaz. Okuryazarlık eğitimi için yüksek etkinliği olan bir fen bilgisi öğretmeni, öğrencinin fen bilgisi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda anlama ve okuma yeteneğini

geliştirebilecek stratejiler sunacaktır (Feng, Hodges, Waxman & Joshi, 2019). Bu araştırma da sayılan bu nedenlerden dolayı çok önemli bir başlangıç niteliği taşıyan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada da yukarıda sayılan bu nedenlerden dolayı çok önemli bir başlangıç niteliği taşıyan ilk okuma yazmaya yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmeye çalışılmıştır.

Öğrenme çıktılarını ve öğrencinin başarısını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin inançları kadar uygulanan programların niteliği ve öğretmenlerin bu programa ne kadar bağlı kaldıkları da önemlidir. Programlar öğrencilerin bireysel ve çevresel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Öğretmen süreçte Türkçeyi düzgün kullanmalı ve dil gelişimi açısından örnek olmalıdır. Bu derece itina ile hazırlanan programın aslına uygun olarak uygulanması hele ki 2005-2006 eğitim yılında radikal bir değişim geçirerek uygulanmaya başlayan Türkçe Programı'nın ilk okuma yazma bölümü düşünüldüğünde öğretim programına bağlılık önemi itibari ile kendini hissettirmektedir. Çünkü Bümen'e (2014) göre öğretim programına bağlılık kavramının tanımlanması ile birlikte başarıda artış ya da azalışın nedenleri açıklanabilir. Programların doğrudan uygulayıcısının öğretmenler olması açısından, öğretmenlerin programı benimsemeleri ve programa olan bağlılıklarında istek ve tutumları önemlidir. Öğretim programlarına bağlılığın araştırılmasındaki önemli nedenlerden biri de eğitim programlarının kısa sürede köklü bir hal almadan değiştirilme sebeplerini anlamadır (Fullan ve Pomfret, 1977). Bu açıdan bakıldığında da yapılan bu çalışma alan yazında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ile öğretim programına bağlılık ilişkisinin ilk kez incelenmesi açısından önemli görülmektedir. Alan yazında programa bağlılık üzerine yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlı sayıdadır. Bu durum, söz konusu araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır. Alan yazın tarandığında eğitim alanından ziyade özellikle sağlık, psikoloji vb. alanlarda öğretim programına bağlılığın çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de de çalışmalara bakıldığında programa bağlılık üzerine yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017; Yıldız, 2018). Programa bağlılık ile farklı bir değişkenin ilişkisinin incelendiği çalışmalar da çok sınırlıdır (Yıldız, 2018). Ayrıca, ilk okuma yazma öğretim sürecinde

programa bağlılık üzerine yapılan herhangi bir alışmaya araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır. Bu durum araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır.

alışmada ilk okuma yazma öğretime ilişkin öz yeterlik algısının programa bağlılık üzerine yordayıcı bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Mevcut alışmalar sınırlı olmakla birlikte var olanların da genellikle durum tespitine yönelik olduğu görölmüştür (Bümen, akar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpölat, 2017). Dolayısıyla, ileriye yönelik ıkarım yapılması ise bu alışmayı önemli kılmaktadır.

Özetle yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bağlamını ilkokul öğretmenlerinin oluşturması; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkilere odaklanılmış olması öğretmen eğitimi, program geliştirme ve öğretim vb. alanlarda kısaca aşağıdaki nedenden dolayı önemli görölmektedir: Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretime ilişkin öz yeterlik inanları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ilgili konuda öğretmenlerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet ii eğitimsel süreçlerinin etkililiğine vurgu yapması ve sürecin daha nitelikli hale getirilmesi aısından önemlidir. Ayrıca Ertem'in de (2017) belirttiği gibi sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretime sürecini başarılı olarak yürüteceğine yönelik inanları onların sınıf ierisindeki performanslarına da olumlu yönde etki etmektedir. öğretmenler sınıf iinde verimli ve etkin olarak okuma yazma öğretime yaptığında öğrencilerinin de başarisının artacağı bilinmektedir. Dahası birinci sınıf öğrencilerinin daha sonraki yıllarda tüm başarılarını etkileme gücünde olan okuma yazma bilincinin temellerinin atıldığı ilk okuma yazma öğretime sürecini işlevsel hale getirecek olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanları, üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur. Sadece ilk okuma yazma öğretime değil tüm öğretim programlarında öğretmenler iin programa bağlılık önemlidir. Dolayısıyla bu alışma ile Türke Programı'nın ilk okuma bölümüne bağlılık konusuna dikkat ekilmektedir ve Milli Eğitim Bakanlığı'na uygulamaya yönelik alışmalarda yardımcı olacağı düşünölmektedir.

Öğretmen niteliği, büyük bir oranda öğretmen kimliğinin geliştiği hizmet öncesindeki öğretmen eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen kimliğinin önemli yordayıcılarından olan öz yeterlik ve aynı zamanda öğretim programlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumların çalışılması, kapsamlı bulguların elde edilmesi öğretmen eğitim sistemi ile ilgili paydaşlara yönelik katkılar sağlayabileceği, üzerinde çalışılan iki değişkene yönelik olarak öğretmenlerin düzeylerinin tespit edilmesi; daha önce de ifade edildiği üzere mevcut durumun ortaya konulmasının öğretmen yetiştirme sistemlerine yol gösterebileceği düşünülmekte ayrıca araştırma konusu olan her bir değişkene yönelik çok sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmesi iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamış olması ilgili alan yazına ciddi derecede katkı sağlayacağını düşündürerek araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

#### 1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

#### 1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim yılı güz döneminde elde edilen verilerle, Karadeniz Bölgesi Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir ilin, merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)" ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ)" ile sınırlıdır.



## 1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

### 1.7.1. Tanımlar

*İlk okuma yazma:* Temel eğitimin birinci basamağında okul ile ailenin iş birliği içinde devam ettirilen, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasına yardımcı olan dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006).

*Öz-yeterlik:* Gelecekte meydana gelebilecek olay ve durumları kontrol edebilmek adına ihtiyaç olan eylemleri planlama ve uygulama sürecinde bireyin sahip olduğu becerilerine ve kendine olan inancıdır (Bandura, 1977).

*Öz yeterlik algısı:* Bireyin performansını sergilemek için etkinlikleri düzenleyip yapabilme kapasitesi hakkında, hangi becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1994).

*Öğretmen öz yeterlik inancı:* Motivasyon eksikliği ve güdülenmesi zor olan bir sınıf ortamında, öğretmenin istendik davranışları gerçekleştirmedeki uğraşını değerlendirmesidir.(Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

*Öğretim programına bağlılık:* Öğretmenlerin planlanan Türkçe Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma bölümünün orijinaline sadık kalarak uygulamalarıdır (Bümen vd. ,2014: 205).

*İlk Okuma Yazma Öğretim Programı:* Türkçe Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma bölümü.

### 1.7.2. Kısaltmalar

ÖPBÖ: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

ÖYÖ: İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği



## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz, öz yeterlik, öz yeterliğin önemi, öz yeterlik inancının kaynakları, öğretmen öz yeterliği, eğitimde öz yeterliğin önemi, öğretmen öz yeterliği, ilk okuma yazma öğretimi kavramlarına ilişkin açıklamalara ve konu ile ilgili olarak Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öz, öz yeterlik, öz yeterliğin önemi, öz yeterlik inancının kaynakları, öğretmen öz yeterliği, eğitimde öz yeterliğin önemi, öğretmen öz yeterliği, ilk okuma yazma öğretimi kavramlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Öz, öz yeterlik, öz yeterlik inancı kavramları ve öz yeterliğin önemi

Bireyin kendine ait algılarının toplamı olarak ifade edilebilecek bir kavram olan öz, çok boyutlu bir kavram olarak düşünülebilir. Bu bağlamda öz kavramı, aynı zamanda öz güven, öz saygı kavramlarını da kapsayan geniş bir yapıdır. Bireyin öz kavramını etkileyen birtakım etkenler vardır. Çevredekilerin yaşantı ve yorumları ile değişen etkenler, birey tarafından önemli görülen farklı değerlendirmelerden de epeyce etkilenir (Schunk, 2000: 344). Bireyin öz kavramı, zamanla değişebilen bir kavram olmakla beraber bireyin yetenekli olduğu alanlara özgüdür. Örneğin, bireyin öz kavramı belli bir alanda yüksek iken, başka bir alanda öz kavramı muhtemelen düşüktür (Lee, 2005:490). Dolayısıyla öz yeterlik inancı, "verilen kazanımların üretilmesi için gerekli davranış biçimlerini düzenleme ve yürütme" becerisine ilişkin inançlardır (Bandura,1997). Bu nedenle öz yeterlik teorisi ve araştırması, insanların kişisel kontrol

ve kurumla ilgili inançlarıyla ilgilidir. Öz yeterlik kavramını tam olarak idrak edebilmek için inanç kavramını da tanımlamak gerekir. İnanç, toplum yaşamını ve günlük hayatımızı birey ve grup davranışlarıyla düzenleyen yaptırım mekanizmasıdır (Karacoşkun, 2004). Bireylerin yaşamında kendine olan inancının büyük önemi vardır. Bir işi ya da görevi yapabileceğine inanan insanların motivasyonu yüksek olur ve başarır.

Öz yeterlilik inancı için yaşantı ve deneyim oldukça önemlidir. Bunun için bireylerin öz yeterliği, doğrudan deneyim ve başkalarını gözlemlmeleri ve aynı zamanda diğer bireylerin yorumlarını dinlemeleri ile geliştirebilir (Lee, 2005:490).Bireyin, karşılaşılan yeni durumlarla mücadele edebilmek ve bu durumları değiştirebilmek için yapabileceğine ve başarabileceğine dair inancı, öz yeterliği ifade eder (Snyder&Lopez, 2002: 278). Sorumluluk verildiğinde bunu bir görev olarak yapan bireylerin öz yeterliği güçlüdür ve öz yeterlik inancı kuvvetli olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için farklı yöntem ve stratejileri denedikleri, zamanı iyi kullandıkları ve öğretim süreci içinde istek, azim, üst düzey performans gösterdikleri görülmüştür (Hazır Bıkmaz, 2004).

İnsanın başarıya ulaşarak gerçekleştirdiği işler, sonrasında da başka işleri yapacağına inanmasına katkı sağlar. Yeteneği adına geliştirdiği inançlar, neleri yapıp yapamayacağına dair etkin bir rol oynar. Dolayısıyla hemen hemen aynı seviyeye ve beceriye sahip öğretmenler farklı seviyede performans sergileyebilmektedirler (Akt. Kurt 2012: 197-198). Bandura da (1977), öz yeterliği “bireyin geleceğe yönelik durumlarını yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme hususunda öz yeteneklerine olan inancı” şeklinde ifade eder. Öz yeterlik kuramını Gandhi kısaca, şu sözlerle özetlemektedir: "Yapabileceğime inanırsam, başlangıçta sahip olmasam bile onu yapacak gücü kendimde bulurum." Öz yeterlik inancı aynı zamanda belirli bir performansı göstermek için yapılacak etkinlikleri organize etmesi ve kendi kapasitesine ilişkin yargıları ve başarıma duygusudur (Bandura, 1986, s. 391).

Yukarıda ifade edilen tanımlar bağlamında şu yargıya ulaşılabilir: Alanında başarılı olan bir öğretmenin, derslerinde performans gösterebilmesi öz yeterlik inancına bağlıdır (Çetin, 2004). Kendi öz yeterlik inançları güçlü olan öğretmenler daha yüksek performans sergilemektedirler ve öğrencilerinin de başarılı olmasını sağlayacak yöntemler kullanmada bir o kadar isteklidirler (Sparks, 1983). Araştırmacılar da bununla ilgili olarak öğretmen inançları ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtmişlerdir (Scott, 1996). Nitekim araştırmalar da göstermektedirler ki, yüksek öz yeterlik seviyesine sahip öğretmenler, çoğunlukla çağdaş, öğrenci merkezli sınıflar geliştirerek, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarında rehberlik görevini üstlenerek eğitim durumlarında daha etkili ve verimli olabilmektedirler (Driscoll ve Pianta, 2010; Weber ve Omotani, 1994).

Woolfolk'a (2014) göre öz yeterlik bireyin sahip olduğu bilgi birikiminde ne kadar yetkin olduğu değil, bu bilgi dağarcığındaki bilgileri kullanırken kendine duyduğu inançla ilgili bir durumdur. İlkokul öğretmeni 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. Özetle öz yeterlik inancı, birbiriyle ilişkili ve etkileşimli olan dört kaynağa bağlanmaktadır (Yavuzer ve Koç, 2002).

### 2.1.2. Öz yeterlik inancının kaynakları

Öz yeterlilik inancı zaman içinde deneyimlerle gelişen bir inançtır. Bireyler bu deneyimleri farklı yollarla yaşayabilirler (Lee, 2005). Bandura, dört kaynaktan elde edilen bilgilerle öz yeterlik inancının oluşturulduğunu ileri sürmektedir. Bunlar dolaylı yaşantılar, sözel ikna, performans başarıları ve psikolojik durumdur (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Snyder ve Lopez, 2002). Zimmerman (2000), Bandura (1977) gibi aynı dört kaynaktan söz etmekte ve bu kaynakları kısaca şu şekilde sıralamaktadır: Doğrudan yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna.

### 2.1.2.1. Performans başarıları

Performans başarıları, bireyin kendisinin başardığı işlerde elde ettiği deneyimlerdir. Kişinin kendi başarı ya da başarısızlıkları sonucunda edindiği bilgiler bulunmaktadır. Doğrudan deneyime dayandıkları için öz yeterlik kaynaklarından en etkili olanıdır (Bandura ve Adams, 1977; Kotaman, 2008; Sakız, 2013; Senemoğlu, 2002).

Dolayısı ile başarı durumu, olumlu bir öz yeterlik inancının gelişmesinde etkili olabilmektedir. Benzer şekilde başarısızlık durumu da olumsuz inançlar geliştirebilmektedir. Deneyimlerle oluşan öz yeterlik inancı bu sebeple durumdan duruma transfer edilemez, bir alışkanlık gibi düşünülemez (Bandura, 1995; akt. Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Yeterlik algısı kesinleşmeden önce yaşanacak başarısızlıklar oluşacak yeterlik inancını zayıflatabilir (Bandura, 1997). Bu sebeple bir kişinin başarıyı tatmasını sağlamak, o konudaki öz yeterlik inancını artırmada yapılabilecek en etkili şey olabilir (Kotaman, 2008).

### 2.1.2.2. Dolaylı yaşantılar

Dolaylı yaşantılar, sosyal modeller yolu ile öğrenilen ve yeterlik inancının oluşmasında etkili olan yaşantı sürecidir. Model alma sürecinde model alınan kişiye, kişinin inançlarına olan benzerlik etkileyici olabilmektedir. Dolayısı ile modelin başarı ya da başarısızlığı da önemlidir. Çünkü kişi dolaylı yaşantılar sayesinde model aldığı kişinin yaptıklarını izleyerek kendinin benzeri bir durumda nasıl performans ortaya koyacağı konusunda yargıya varabilmektedir (Bandura, 1995; Akt. Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Senemoğlu, 2002). Bazı yeterliklerin ölçümü için kesin olarak bir ölçüt yoktur. Bu durumda insanlar kendi yeterliklerini model aldıkları kişilerin becerileri ile ilişkilendirerek değerlendirebilmektedirler (Bandura, 1997). Model alınan kişinin fiziksel görünüm, cinsiyet, yaş, eğitim ve öğrenim düzeyi, gelişim düzeyi gibi özelliklerde benzerlik göstermesi ve başarılı olması, o kişiyi model alan bireyin öz yeterlik inancını yükseltmektedir (Sakız, 2013). Ters açıdan bakılacak olursa da model

alınan kişinin görev neticesinde yaşayacağı başarısızlık, öz yeterlik inancını da olumsuz olarak etkileyebilir.

#### 2.1.2.3. Sözel ikna

Öz yeterliğin diğer bir kaynağı sözel iknadır. Bu kaynak kişinin yapacağı herhangi bir işi başarıp başaramayacağına ilişkin kendisine yönelik nasihat ile teşvikleri içermektedir. Başkaları tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler kişinin öz yeterlik algısını değiştirebilmektedir. Çünkü insanlar diğer insanların verdikleri tepkilerden ya da değerlendirmelerden etkilenebilmektedir. Bir konu üzerinde kişiye yapılan olumlu değerlendirme ve söylemler öz yeterlik inancını yükseltebilmektedir (Senemoğlu, 2002; Kurbanoğlu, 2004). Çevreden gelen ve bir işi yapacağına dair inancını artıran olumlu mesajlar kişinin gerektiğinden daha çok çaba harcamasına katkıda bulunur. Kişiyi ikna ve teşvik eden, çaba harcatan sürecin sonunda olumlu öz yeterlik inancının gelişmesi sağlanır.

#### 2.1.2.4. Fiziksel ve duygusal durum

Bireyin öz yeterlik inancını etkileyen diğer kaynaklardan biri de fiziksel ve duygusal durumudur. Bireyin psikolojik ve fiziksel olarak iyi hissetmesi, görevini başarısında etkili olacaktır (Bandura, 1995; Akt. Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Burada yine çift yönlü etkiden söz etmek mümkündür. Stres, kaygı, bitkinlik gibi olumsuz faktörler düşük öz yeterliğe sebep olabilirken, meydana gelen bu süreç ise bireyde stres ve olumsuz ruh hali gibi fizyolojik ve psikolojik değişimlere neden olabilmektedir (Bandura,1997). Burada kişinin duygusal durumu yordama biçimi öz yeterliğe etki etmektedir. Olumsuz yüklemelerden uzak durmak öz yeterlik algısını etkilemeyecektir (Kotaman, 2008). Ayrıca bireyin öz yeterlik inancının gücü ile harcayacağı çaba doğru orantılıdır (Akar, 2008). Bu çerçevede, öğretmenlik için de yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin, farklı yani kendinden düşük öz yeterliklere sahip meslektaşlarına kıyasla

öğrenme öğretme süreçlerinde, daha farklı stratejiler uygulayacağı, farklı öğrenme stillerine ve çoklu zekâlara hitap edebilecek öğretim uygulamaları kullanmaları daha muhtemeldir (Chacon, 2005).

### 2.1.3. Öğretmen öz yeterliği ve bilişsel gelişim

Öğretmenlik, tarih boyunca toplumun önemli değerlerini gelecek nesillere aktarmada, öncü olmada en saygın ve seçkin meslek grubu olmuştur (MEB, 2017). Bir öğretimin etkili olması için gerekli olan bilgi beceri ve tutumların bütünü ise öğretmen yeterliğini oluşturmaktadır (MEB, 2017). Sınıf öğretmenlerinin de özyeterlik inançları yüksek olmalıdır ve öğretmenler ön yargıdan uzak durmalıdırlar. Çünkü sınıf öğretmenleri öğrencilerin kendilerine örnek olarak gördüğü birer modeldir. Günümüzde toplumsal yaşam, her geçen gün, hızlı bir biçimde değişmekte ve gelişmektedir. Yaşanan bu değişim ise, bireylerin kişisel ve mesleki becerilerinin yenilenmesini gerekli hale getirmiştir. Bu nedenle kişisel becerilerden biri olan okuma yazma becerisi de 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında büyük önem arz etmektedir. Burada en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Nitelikli öğretmenin elinde öğrenci yeniden şekillenirken, öğretmenin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikler de ihtiyaçlar yönünde her geçen gün artmaktadır. Bunların başında da okuma yazma öğretimindeki yeterlik ve etkililik gelmektedir.

Bireyler hem günlük yaşamında, hem de hayatını devam ettirebilme sürecinde okuma yazma becerisini geliştirmelidir. Okuryazar bireyler, çağdaş dünya görüşüne sahip, hür kişilik yapısına sahip olmalıdır (Çelenk, 2005). Eğitim öğretim yaşamının en önemli basamağı olan ilkokul çağları, okuma yazma öğrenen çocuk için en önemli dönemdir. Bu dönemde çocukların öz yeterliği yüksek öğretmenlerinin olması oldukça önemlidir (Üst, 2015). Dolayısıyla, Anderson-Levitt'in (2008) de ifade ettiği gibi, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde yapısal bir reform başlatmak, öğretmenlerin inançlarını değiştirmek, genelde akademik öze yeterliklerini özelde ise ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini ve program uygulamalarında yetkinliklerini geliştirmek oldukça önemli görülmektedir.



Öz yeterlik inancı, bireyin kendini nasıl hissettiğini, davranışlarını ve dolayısıyla düşüncelerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancının bu etkileri dört ana süreçte ortaya çıkmaktadır. Bandura (1993) bu dört ana süreci şu şekilde analiz etmektedir. Bu süreçler; bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim süreçleridir.

#### 2.1.3.1. Bilişsel süreç (cognitive processes)

Bilişsel süreçte dikkat çekilen nokta insan davranışının kaynağının zihin olduğudur. Öz yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri farklı biçimlerde oluşmaktadır. Amaçlı olan birçok insan davranışı, bilişsel hedefleri içeren ön düşünceler ile düzenlenmektedir. Kişisel hedefler belirlenme de kendi kendini değerlendirme yeteneğinden etkilenmektedir. İnsanların hedeflerine bağlılıklarını ve tutkularını algılamış olduğu öz yeterlik inancı güçlendirir. Dolayısı ile öz yeterliği güçlü bireyler bilişsel olarak da görevi yerine getirme başarısına kendisini önceden hazırlar. Ters açıdan bakıldığında ise öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin olumsuz zihinsel düşüncelere de kapılabilmeleri muhtemeldir.

#### 2.1.3.2. Motivasyonel süreç (motivational processes)

Kişilerin öz yeterlikle ilgili inançları, motivasyonun düzenlenmesinde kilit rol oynamaktadır. Çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak üretilmektedir. İnsanlar kendilerini motive edebilirler ve davranışlarını öngörülerıyla yönlendirebilirler. Yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar. Muhtemel eylemlerin olası sonuçlarını tahmin edebilirler. Kendi değerli geleceklerini gerçekleştirmek için hedefler koyabilirler, eylemler planlayabilirler. Burada kişiler öz düzenleme inançlarını kullanarak motivasyonlarını artırabilirler. Dolayısı ile kendi motivasyonel inançlarını da olumlu yönde yönlendirmiş olurlar.

### 2.1.3.3. Duygusal süreç (affective processes)

İnsanların kendi yeteneklerine olan inançları ne kadar stresli ya da depresif olduklarını etkilemektedir. Öz yeterlik inancının duygusal aracı budur. Motivasyon seviyelerinin yanı sıra tehdit edici veya zor durumlardaki tecrübeleri de bu etkide önemli role sahiptir. Bu süreçte zorluklarla baş edebilme, kaygı ya da kendini güdüleme düzeyi gibi duyuşsal durumlarda etkendir. Algılanan öz yeterlik inancı stresi kontrol etmede ya da kaygı uyandırmada merkezi bir rol oynamaktadır. Yüksek kaygı kişi performansını olumsuz etkileyebilirken, yüksek güdülenme öz yeterlik inancını yükseltecektir. Zira alanyazın araştırmaları öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade etmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006).

### 2.1.3.4. Seçim süreçleri (selection processes)

Önceki süreçler yeterliğin etkinleştiği süreçlere odaklanmaktadır. Bu süreçler bireylerin tarafsız ortamlar oluşturmalarını ve kontrol etmelerini mümkün kılmaktadır. İnsanlar kısmen çevrelerin de ürünüdür. Bu yüzden kişisel yeterlik inançları çevre ile ya da etkili aktive seçimleri ile şekillendirilebilmektedir. İnsanlar başa çıkma yeteneklerini aşacağına inandıkları durumlardan kaçınma davranışı gösterirler, kendi kendilerine idare edebilecekleri durumları seçerler. Özetle insanların öz yeterlik algıları görevlere ilişkin seçim süreçlerini de etkilemektedir.

### 2.1.4. Eğitimde öz yeterliğin önemi

Bireyin ortaya koyduğu eylemler çok farklı faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Sarı, 2014). İnsan davranışlarını açıklamaya çalışan birçok teori vardır (Gürel, 2014). Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik alanda başarılı olmalarını sağlayan pek çok etken vardır. Öğretim etkinlikleri sırasında ipucu, katılım, dönüt, düzeltme, pekiştirme gibi değişkenler öğrenme ürünlerinin niteliğini etkilemektedir. Öğrenme sürecinde, başarılarında ve motivasyonlarında öğrenciler arasındaki farklılığın

kaynağı duyuşsal özelliklerden kaynaklanabilmektedir (Bloom, 1998; Akt. Güneri ve Arslan, 2018).

Öğrencinin öğrenme niteliğini ve başarısını etkileyen etkenlerden biri öz yeterlik inancıdır. Kişinin bir görevi gerçekleştirmede, başarılı olabilme kapasitesine inancı olan öz yeterlik bilişsel süreci etkilemektedir (Bandura, 1997). Dolayısı ile öz yeterlik inancı, öğrenci performansını doğrudan etkileyen ve yön veren önemli bir duyuşsal özelliktir (Güneri ve Arslan, 2018).

Öz yeterlik inancı, öğrencinin davranış örüntüsünde yer almaktadır. Sistem mekanizması yeterlik ve sonuç beklentisinden oluşmaktadır. Yeterlik beklentisi süreci yönetebilmeye ilişkin inançla, sonuç beklentisi de sergilenen davranışın sonuçlarını tahmin etmeyle ilişkilidir (Bandura, 1977). Diğer bir deyişle öz yeterlik yalnızca başarıyı etkilediği için değil, sonuç beklentileri ile birlikte bilgi, beceri ve değer algılarını da etkilediği için önemlidir (Schunk, 2003).

Öz yeterlik algısı, öğrencinin birçok düşünce ve davranışını etkilemektedir. Örneğin yaptığı seçimler, gerçekleştirdiği çaba, güçlüklerle yüz yüze kaldığında ortaya koyduğu tavır, hissettiği kaygı ya da rahatlığın hepsi öz yeterlik inancıyla ilişkilidir. Ve öğrencinin kendisine dönük bu algısı ne yapacağı konusunda adım atmasına yardımcı olur (Pajares ve Valiante, 1999). Bireyler engellerle mücadele ettikçe ve bu becerisi geliştikçe öz yeterlik inançları artmaktadır. Başarı ile sonuçlanan davranışlar öz yeterlik algısı için önemlidir (Bandura, 1977b). Eğitim sisteminde kalite için akademik başarı önemlidir. Akademik başarı ise öğrencinin akademik öz yeterlik algısıyla da ilgilidir. Çünkü akademik başarının oluşmasında öz yeterlik algısı oldukça önemlidir. Kişinin kendi kapasitesini algılama biçimi, kendi becerilerine olan inancı ve güven duyguları akademik öz yeterliği oluşturmakta ve hedeflerine ulaşmada gösterdiği çabayı etkilemektedir (Çava Kuru, 2018).

Öz yeterlik inancı eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme sürecinde çok önemli bir duyuşsal özelliktir (Pajares ve Schunk, 2005). Öğrencinin akademik anlamda kendini yeterli hissetmesi, daha zorlayıcı etkinliklerde bulunmasını

sağlayacaktır. Eğer öğrencinin öz yeterlik algısı yüksek ise, problem çözme konusunda daha kendinden emin, kendi yetenekleri hakkında daha emin, göreve hazır olacaktır. Bu öğrenciler daha sıkı çalışırlar, daha yüksek çaba gösterirler ve daha çok başarı elde ederler (Bandura, 1977a). Eğer öğrencilerin öz yeterlik algıları düşük ise ya da bu durum uzun sürerse öğrenci öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşayabilir. Bundan dolayı öz yeterlik inancının kaynağını bilmek önemlidir. Bu kaynakların öz yeterliği ne kadar etkilediği bilirse öğrenci de olumlu öz yeterlik algıları geliştirilebilir (Bandura, 1997).

Bu durumda, insan davranışının nedenlerini ortaya koymaya çalışan teorilerden biri Bandura'nın ortaya koymuş olduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'dır. Buna göre birey davranışlarında çevre ile etkileşim önemlidir (Yerdelen; 2013). Öz yeterlik 'algılanan öz yeterlik' olarak da ifade edilebilir. Buradaki en önemli neden çevrenin bireyin davranışını etkiliyor olması ve bir sonraki davranışında belirleyici olmasıdır. Bandura'nın kuramına dayanan öz yeterlik inancında, birey içinde bulunduğu çevrenin ve toplumsal sistemin helum ürünüdür, hem de üreticisidir (Senemoğlu, 2002). Öz yeterlik inanç kaynakları üzerine yapılan çalışmalar da akademik öz yeterliği etkileyen faktörlerin bireysel ve çevresel kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Birey kaynaklı değişkenlerde benlik saygısı, kişilik yapısı, psikolojik durum, yaş, cinsiyet, akademik başarı üzerinde durulurken, çevresel değişkenler olarak da ebeveynin tutumu, sosyo ekonomik düzeyi ve aldığı eğitim ile yaşanılan çevre üzerinde durulmaktadır (Çava Kuru, 2018).

Eğitim alanında öz yeterlik çalışmaları genellikle üç alan üzerine odaklanmıştır. İlk olarak yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapıları, akademik performansları ya da başarıları, diğer alanda yeterlik inançları ve bölüm- kariyer seçimleri, son olarak ise öğretmenlerin eğitsel çalışmalarıyla yeterlik inançları arasındaki ilişkiler yoğunlukla çalışılmaktadır. Öz yeterlik inancı özellikle eğitim alanında ve bireysel farklılıkları açıklamada önemli katkı sunmaktadır (Enochs ve Riggs, 1990). Öğretmen bağlamında düşünüldüğünde de özellikle, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliğe maruz kalma olasılıkları hem daha düşüktür hem de günlük aktivitelerindeki zorlukların üstesinden gelmeye daha hazırlıklıdırlar (Vieluf, Kunter ve van de Vijver, 2013).

### 2.1.5. Öğretmen öz yeterliği

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde meydana gelen değişim ve dönüşümler, eğitimde söz sahibi olan Kişilerin ki öncelikle eğitimin temel paydaşlarından olan öğretmenlerin, gerek hizmet öncesi eğitim süreçlerinde gerekse hizmet içinde performanslarının artırılması, eğitimde yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği sonucunu doğurmaktadır. Elde edilen yüksek başarı da doğal olarak uluslararası düzeyde rekabet edebilecek insan gücünü beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, 21. yüzyıl dünyasında eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasını sağlayan önemli etkenlerden biri de üstün performanstır. Eğitimde var olan performansı arttırmanın ya da üstün bir performans yaratılmasının temel yolu da, uygun yeterlik ve yetkinliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ve belirlenen yetkinlik ve yeterliklerin çağın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yenilenip geliştirilmesidir (Yıldız ve Yıldız, 2018). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlilikleri ele alan programlara dikkat etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, çünkü bu değişkenin öğrencinin başarısına katkıda bulunduğu ve öğretmenin yıpranmasını dengelediği aynı zamanda, bu tür programların okul iklimi ve güvenini geliştirmekte ve bu da öğretmenlerin öz yeterliliklerini arttırmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bu çerçevede, öğretmen yeterlikleri, bir öğretmenin gelişimi için gerekli alanlarda bireyde olması beklenen bilgi, tutum ve becerilerdir (Baki, 2012). Daha kaliteli bir eğitim için, bu yeterliklere ilişkin öğretmenlerin kendilerine dönük öz yeterlik algıları şüphesiz önem verilmesi gereken konulardan biridir. Bireylerin bir görevi başarmada, bir sorunun üstesinden gelmede kendisine yönelik inancını oluşturan öz yeterlik algısı eğitim sürecinde de önemlidir (Özdemir, 2008). Öz yeterlik inancı öğrencilerin öğrenme başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu için öğretmenleri eğitimde öz yeterlik konusu ilgilendirmektedir (Schunk, 2009; Akt. Koç, 2013). Öğrencilerde olumlu öz yeterlik geliştirmenin başlangıç noktalarından biri de öncelikli olarak öğretmenlerde olumlu öz yeterlik geliştirmektir (Moore ve Esselman, 1992).

Öğretmenin öz yeterliği kavramı, yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Öğretmenin öğrenci performansını etkileyebileceği ve değiştirebileceği düşüncesi bu çıkışın temeli olmuştur (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001). Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları tecrübeler de öz yeterlik algılarını etkileyebilmektedir. Bu bazen kişinin kendi kapasitesini diğerleriyle karşılaştırmasıyla olur bazen de model alma diyebileceğimiz dolaylı tecrübe edinme ile olur. Görevinde başarılı insanlar, öz yeterliğin bir kaynağıdır. Dolayısı ile doğru ve başarılı modeller öz yeterlik algısının gelişimine katkıda bulunabilir (Wood ve Bandura, 1989).

Öğretmenlerin özyeterlik algıları; öğretim alanındaki yeterliklerine olan güvenleri, öğrencilere kazanımları kazandırma gücüne ilişkin oluşturmuş oldukları yargıları ve öğrencilerinin performanslarını geliştirebilmeye ilişkin olan inançları olarak özetlenebilir (Atıcı, 2000). Guskey (1987), öğretmenlerin öz yeterlik algısını öğrencinin başarısını etkileme konusunda olan inancı olarak ele almaktadır. Nitelikli bir öğretim açısından öğretmenin yeteneğine ve becerisine olan yargıları önem arz etmektedir (Özdemir, 2008). Öğretmen öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmalar da öğretmenlerin kendine dönük bu inançlarının öğrenme üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenmede süreklilik, yapılan yeniliklerin takibi ve bunları eğitim ortamına aktarmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Koç, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayınlamış olduğu öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinde mesleki beceri ve bilgi, tutum ve değerler olmak üzere 3 temel yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterliklere ilişkin 11 alt yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri alt yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

*Yeterlik Alanı: Mesleki Bilgi*

- Alan Bilgisi: Alan bazında bakıldığında eleştirel bakış açısı da dahil ileri seviyede kuramsal, olgusal ve metodolojik bilgiye sahiptir.
- Alan Eğitimi Bilgisi: Birey, alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine sahiptir.

- Mevzuat Bilgisi: Görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata öğretmen olarak uygun davranır.

*Yeterlik Alanı: Mesleki Beceri*

- Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim sürecinin aktif olarak planlamasını yapar.
- Öğrenme Ortamları Oluşturma: Öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın sağlıklı ve güvenilir olmasını sağlar ve öğretim materyallerini ortama uygun hazırlar.
- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Süreci aktif şekilde yürütür.
- Ölçme ve Değerlendirme: Yöntem, teknik ve araçları amacına uygun kullanır.

*Yeterlik Alanı: Tutum ve Değerler*

- Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerlere sahip çıkar ve gözetir.
- Öğrenciye Yaklaşım: Öğretmenin tutumu öğrenci gelişimini destekleyecek şekildedir.
- İletişim ve İş Birliği: Eğitimde yer alan bütün paydaşlar ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
- Kişisel ve Mesleki Gelişim: Kendisinin öz değerlendirmesini yapar ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlerin bahsedilen alanlardaki yeterliklerinin artırılması konusunda öğretmen yetiştiren kurumlara sorumluluk düşmektedir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi standart oluşturmak açısından önemlidir. Başarılı ve yeterliği yüksek öğretmenler için ise etkili eğitimlere ihtiyaç vardır (MEB, 2017).

Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanlarından biri öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme kişinin kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme ile öğretmen, kendi mesleki bilgi düzeyini ve yeterliklerini belirleyerek ihtiyaç duyduğu gelişimi tespit edebilir. Böylece birey güçlü ve zayıf yönlerini belirler ve kendisine gerçekçi

hedefler oluşturabilir (MEB, 2017). Dolayısı ile öz değerlendirme süreci de öz yeterliğin belirlenmesinde temel kaynak olarak görülebilir.

Her öğretmen farklı bir bireydir ve kendine ait özellikleri de farklıdır. Her öğretmenin farklı karakteri ve yetenekleri vardır. Öğretim programlarının temel uygulayıcısı öğretmenlerin birbirleri arasındaki bu farkı ortaya koyan en önemli özellik de öz yeterlik algıları ve inançlarıdır (Eskici, 2013). Öz yeterlik inancı eğitim hedefini gerçekleştirmek için plan yapma, etkinlik hazırlama gibi hususlarda öğretmenin kendi yeteneğine olan inancıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Dolayısıyla öz yeterlik inancı öz güvenle de yakından ilgilidir. Öz yeterlik inancı düşük olan bir öğretmen aynı zamanda düşük öz güvene sahip olduğu için kendine ve öğrencilerine tam anlamıyla güven duyamayabilir (Zararsız, 2012). Benzer şekilde kişiler arası ilişkiler ve iş tatmini de öz yeterlik inancıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin iş tatmini yüksek düzeyde ise öz yeterlik inançlarının da düzeyde olmasını, kişiler arası olumlu ilişkiler kurmalarını sağlar (Caprara ve diğ., 2006). Bu durum da dolayısıyla eğitim kalitesini etkiler.

Öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilerin davranışlarını değiştirebilmelerini ve öğrenmede başarılı olabilmelerini sağlamalarında kendilerine olan inançları öz yeterliği oluşturmaktadır (Şahin, 2010). Öğretmen öz yeterliği, geleceğimiz olan öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesinde önemlidir. Çünkü öğretmen kendini mesleğinde başarılı ve yeterli biri olarak görürse öğretimi de başarılı olacaktır. Eğitimde genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik çalışmalar yapılabilir, bu çalışmalardan önemli sonuçlar elde edilebilir. Hizmet içi eğitimlerde bu sonuçlar öğretmenler için kullanılabilir (Yılmaz ve Gürçay, 2011). Öğretmenlerin mesleki anlamda öz yeterlilik duygusunu geliştirerek ve örgütsel okul ortamını iyileştirerek sağlıklı ortam oluşturulabilir.

Gibs (2003) etkili öğretmenden beklenen birkaç temel özellikten bahsetmektedir. Bunlar hayatta kalma (bu durum, özellikle yeni başlayan öğretmenler için), esneklik ve kalıcılık, yenilikçiliktir. Ona göre bu özelliklerdeki kapasite öncelikle öğretmenlerin yetenekleri, kendi öz yeterlikleri konusundaki inançları tarafından yönetilir. Etkili öğretmenler bu öz yeterliği kullanmada yeteneklidirler. Güçlü öz yeterlik inancına sahip



kişiler işlerinden daha memnundur, daha fazla bağlılık gösterirler ve devamsızlık düşüktür. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler de başarısızlık durumunda ısrar ederler, program konusunda daha fazla risk alırlar, öğretimde yeni yaklaşımlar kullanırlar, çocukları daha fazla motive ederler (Gibs, 2003). Öğretmenlerin ülkenin geleceği olan öğrencileri yetiştirdiği göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli öğretmenlere sahip olmanın ne kadar önemli olduğu ortadadır. Bu da ancak öz yeterliği yüksek öğretmenleri yetiştirmek ve sahip olmakla mümkün olabilecektir.

## 2.1.6. İlk okuma yazma öğretimi

### 2.1.6.1. İlk okuma yazma öğretiminin önemi

İlk okuma yazma öğretimi, ilköğretim kademesinde birinci sınıf ile başlayan, aile desteğinin çok önemli olduğu, okul ve ailenin birlikte yürüttüğü, okuma ve yazma becerisi kazandırmak için yapılan dil öğretim sürecidir (Baş, 2006; Akt. Turan, 2007). Başlangıçta, ilkokulun öncesi dönemde sistemsiz olan dil edinimi bir sisteme ve programa bağlanır ve artık bu süreç planlı bir şekilde devam etmeye başlar (Sağırlı, 2015). Bu bağlamda, bireylerde dil gelişimi annenin karnında iken başlar. Doğumdan okul dönemine kadar çocukta dinleme ve konuşma becerileri önemli derecede gelişmekte göstermektedir (Babayiğit, 2019). İlkokula gelen öğrenci anne babadan ana dilini öğrenmiş şekilde okula gelir. Ancak çocuğun dil becerileri kurallar ve kullanım açısından doğru olmayabilir (Erdem ve Bayraktar, 2018). Bu noktada, özellikle formal eğitim sürecine giren bireyde planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılan okuma yazma becerileri, hayat boyu süren gelişme yolculuğunda sahip olunması gereken ilk becerilerdendir. İnsanın kaliteli yaşamı için okuma yazma becerisi planlı ve üzerinde durularak verilmelidir. İlk okuma yazma öğretimine önem vererek öğrencilerin okulda yürütülen eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde faydalanması için ilk adım atılmış olur (Özdemir, 2015).

Eğitimde en büyük sorunlardan biri okuma yazma bilmemek değil belki de okuryazarlıktır (Cramer ve Castle, 1994). Öğretmenler, öğrencileri etkili, öğretim

uygulamalarına dâhil etmek için yüksek öz yeterliliğe ihtiyaç duyarlar ve öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin okuryazarlık uygulamalarını konularında daha çok ele alırlar (Feng, Hodges, Waxman & Joshi, 2019). Birey okuryazarlığa ilk defa okuma yazma öğrenerek başlar. Gelişmiş ülkelerde okuryazarlık düzeyi, yalnızca adını yazmak ya da basit bir metni okuyabilmek kadar düşük değildir. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler, okuryazarlığı birçok alana yönelik disiplinlerine entegre eder (Jamil, Downer ve Pianta, 2012).

Bunun ötesinde okuduğunu anlayan, anladığını hayatına aktaran ve yaşadığı toplumu geliştirmek için kullanan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla okuma yazma eğitimi buna göre düzenlenmektedir ve bu felsefe bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2007; Akt. Öztürk, 2017). Bu yüzyılda artık bilimsel okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi birçok kavram da ortaya çıkmıştır (Akyol, 2015). Okuryazarlık türleri ne kadar artmış olsa da, hepsinin temelinde basit anlamda okuma ve yazmanın olduğu söylenebilmektedir (Aslan ve Altunova, 2019). Sadece bu kavramlar bile okuryazarlık becerisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bunlara sahip olabilmek için temel düzeyde okuryazar olmak gerekmektedir.

Okuryazarlık 1950'li yıllarda "gündelik hayatımızda neler yaşadığımız ile ilgili basit bir mesajı anlayan ve bireyde oluşan okuma ve yazma kapasitesi" şeklinde tanımlanmıştır. Aslında eğitim adına bireylerin en büyük sorunu, okuma yazma bilmemek değil okuryazarlıktır (Cramer ve Castle, 1994). 1950'li yıllarda durum böyle iken 1960'larda ise fonksiyonel okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir. Fonksiyonel okuryazarlık ise kişinin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamak adına okuma yazmayı bilmelidir. UNESCO'ya göre de okuryazarlık bireyin sosyal anlamda kendini geliştireceği araçtır (Yılmaz, 2009). Öğrenmenin anlamlı hale gelmesinde temel araç olan okuma yazma becerisi hayat boyunca önemli gereksinimlerden biridir. Bilgilerin, duygu ve düşüncelerin kalıcı olarak ifadesi okuma ve yazma ile mümkündür. İlkokul çağının temelini de okuma yazma dersleri ve becerisi oluşturur (Çaydere, 2010).

Okuma ve yazma becerileri diğer dersleri doğrudan etkilemektedir. Buradaki verimlilik diğer becerilere de olumlu olarak yansımaktadır (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Okuma yazma becerisi iyi gelişmemiş bir öğrenci ileriki öğrenim hayatında da sıkıntılar yaşar. Çünkü okuma ve yazma öğrencinin diğer yetilerini etkileyecektir. Ayrıca iyi bir okuma yazma becerisine sahip olmayan öğrenci yorumlama ve kendini ifade etme alanlarında da kendini yetersiz hissedecektir. Çünkü okuduğunu tam olarak anlaması, ana fikri bulması mümkün olmayacaktır. Ya da çok zorlanacaktır. İyi anlayamazsa iyi yorumlayamaz, ne düşündüğünü tam olarak ifade edemez. Tüm bunlar okuma yazma becerisinin insan hayatındaki önemini daha net ortaya koymaktadır (Özdemir, 2015). Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak küçük yaşta çocuklar bile iletişim kurmak için bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi araçları artık rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek, buradan edilen bilgileri kullanarak bir ürüne dönüştürülebilme yine temelde nitelikli okuma yazma becerilerine sahip olmakla mümkündür (Akyol, 2015).

İlk okuma yazma becerisi ve okuryazar olmak, bireyde anlama, düşünme, yorumlama ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikler ile bilginin paylaşılmasını sağlar (Ferah, 2007), çağdaş gelişimin bir ölçüsü olarak görülür (Çelenk, 2007) ve son olarak diğer tüm derslerdeki akademik başarıdaki en önemli etkidir (Calp, 2003; Çelenk, 2007; Göçer, 2008; Sağır, 2015) bir temel eğitim basamağıdır (akt. Ekin, 2018). İlkokuma yazma öğretiminde atılan adımlar ne kadar sağlam olursa, bu beceriler ilerleyen yıllarda da kolay, kullanılır ve işlevsel olur (Ünüvar, 2005; Akt. Demir ve Ersöz, 2016).

#### 2.1.6.2. İlk okuma yazma öğretiminin amaçları

Bir milletin geleceğini şekillendiren en önemli kültürel değer dildir. Bu sebeple devletler açısından dil çalışma, planlama alanı olarak da görülmektedir. Bireyin vatandaş ve devlet ilişkisini anlamlı bir şekilde kurması, sosyalleşmesi dil eğitimi sayesinde sağlanmaktadır. Türkiye'nin dil eğitimi politikalarının en başında okuma yazma eğitimi bulunmaktadır (Tosunoğlu, 2006).

İlk okuma yazma öğretimini sadece okuma yazma ile sınırlamamak gerekir (Üst, 2015). Burada amaç anadilde dinleme konuşma becerilerinin yanı sıra, yaşam boyu işe yarayacak okuma-yazma temel becerilerini de bireyin kazanmasıdır (Çelenk, 2001; Akt. Özdemir, 2015). Ayrıca okuma yazmayı kurallara uygun olarak öğretmen, bu süreci zevkli hale getirmek, Türkçeyi sevdirmek, iletişim becerileri kazandırmak ve okuduğunu yorumlayabilmek de ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarındandır (Bektaş, 2013). Yine başka bir kaynağa göre ilk okuma yazma öğretiminin amacı okuma ve yazmayı çocukların seviyesine uygun şekilde, bazı materyaller kullanarak verimli, etkili, akıcı ve anlaşılır, güzel bir şekilde öğretebilmektir (Dedeli, 2008).

### 2.1.6.3. İlk okuma yazma öğretiminin ilkeleri

Okuma yazma öğretimi uzmanlık isteyen, belli bir program dâhilinde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Okuma, Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde, yazıyı meydana getiren harf ve sembolleri çözümlmek ya da seslendirmek olarak belirtilmekte, yazmak kavramı ise söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Okuma sürecinde bir hiyerarşik yapı söz konusudur, dolayısıyla temelde yaşanabilecek aksaklıklar sürecin tümünü etkileyecektir (Calp, 2012). İlk okuma yazma becerisi ve öğretimi eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır ve diğer dersler için anahtar role sahiptir. Okuma yazma becerisinin sağlıklı ilerlemesi ve birbirini desteklemesi için uygun bir şekilde basamaklandırılmış olması gerekmektedir (Şahin, 2011; Akt. Öztürk, 2017). Psikoloji bilimindeki çalışmalar göstermektedir ki alışkanlıkların değiştirilmesi çok güçtür. Eğer kazanılan alışkanlıklar yanlış ise düzeltilmesi de çok zor olmaktadır. Bu yüzden, ilk okuma yazma öğretiminde de hataya yer yoktur. Uygulanan yaklaşımların belirli kurallar kapsamında verilmesi doğrudur (Turan, 2007). İlk okuma yazma öğretiminde yaş grubu ve özellikleri dikkate alınarak seviyeye uygun, çeşitli teknikler kullanılarak öğretim etkinlikleri yapılmalıdır. Burada önemli olan nokta, sürecin hızlı ilerletilmesi değil okuryazarlığa ulaşırken aynı zamanda öğrenci de olumlu akademik benlik gelişiminin sağlanmasıdır (Öz, 2009). İlk okuma yazma sadece okuma ya da sadece yazma alanı olarak düşünülemez. Dinleme ve konuşma alanlarıyla da iç içedir. Bu yüzden

programda diğerk öğrenme alanlarıyla içi içe yer almaktadır ve dinleme ve konuşma alanları bir bütün içinde öğretilmektedir (Sarı, 2008).

Okuma ve yazma öğretiminde, öğrenciyi etkileyen bazı özellikler vardır ve Akyol (2015) okumayı etkileyen bu özellikleri şöyle ifade etmektedir;

- *Takvim yaşı:* Ülkemizde yasal olarak ilkokula başlama yaşı 69 aydır. Fakat bazen özel durumlarda bir süre daha beklemek tavsiye edilmektedir.
- *Sağlık sorunları:* Öğrencinin sağlık durumu okuma ve yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Özellikle iki yeti önemlidir. İşitme ve görme problemi olan çocuklar konusunda öğretmenlere büyük görev düşmektedir.
- *Genel zekâ:* Bireyin zihinsel yetenek durumu, dil gelişimini yakından etkilemektedir. Okuma yazma sürecinde, bireyde okuma yazma güçlüğü var ise birey bu süreçte zorlanabilir.
- *Beyin başatlığı:* Bu kavram beynin sağ ve sol yarım kürelerinin bir tanesinin daha baskın olması durumunu ifade etmektedir.
- *Dikkat:* Süreç içinde dikkat eksikliği problemi olan öğrenci genel olarak öğrenme sürecinde zorlandığı gibi okuma yazma sürecinde de zorlanabilir. Yine bu noktada da dikkati toplamak için öğretmene sorumluluk düşmektedir.
- *Zihinsel düşünme:* Piaget'ye göre ilk okuma yazmanın öğrenildiği dönem somut işlem öncesi dönemin sonu olan 2-6 yaş ile somut işlemler döneminin başına yani 6-11 yaşa denk gelmektedir. Bu yaşta çocuklar zihinsel olarak odaklanmakta ve dikkatlerini uzun süre bir işe vermekte zorluk yaşayabilir.
- *Görsel ayırım:* Çocuklar görsel olarak bazı uyarınları daha çok dikkate alabilir, bazılarını dikkatten kaçırabilir.
- *İşitsel ayırım:* Görsel uyarın gibi işitsel uyarınlarda da çocuklar bazılarına daha çok dikkat edebilir. Bazı işitilen sesleri doğru anlamlandıramayabilir.
- *İlişkilendirici öğrenme:* Harf ve sözcüklerin seslerle ilişkisi okumayı öğrenmede önemlidir.

- *Sözel dil gelişimi:* Okumaya hazırlık sürecinde düşünüldüğünde bu gelişim önemlidir. Çocuğun kelime hazinesinin geniş olması şüphesiz kolaylaştırıcı olacaktır.
- *Kitap harf ve satırlarının özellikleri:* Kitap yapısı kişiyi okuma yaparken yorması açısından önemlidir. Harflerin boyutları gerektiği ölçüde olmalı ve yormamalıdır.

Yazma süreci okumadan daha karmaşık bir süreçtir. Okuma bilgi edinmede en etkili araç iken, düşünceleri diğer insanlara aktarmada en önemli araçtır (Yurduseven, 2007; Özgün, 2010). Yazma sadece harflerin yan yana gelmesi değildir, çevreden algılananların zihinsel süreçten geçirilerek yorumlanması ve düşüncelerin kâğıda dökülmesidir (Aslan ve Altunova, 2019). Akyol (2015) yazmayı etkileyen etmenleri ise şu şekilde sıralamıştır;

- *Oturuş:* Oturma şekli yazı çalışmasında etkilidir. Yazarken doğru pozisyon için çocuğun ayakları yere basmalı, elleri rahat hareket etmelidir.
- *Kas Gelişimi:* Bireyin büyük ve küçük kas gelişimi doğrudan etkilidir. Çocuğun rahat yazı yazabilmesi için omuz, kol, bilek, parmak kasları gelişmiş olmalıdır. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde kasları güçlendirici çalışmalar yapılabilir.
- *Yönler:* Harflerin yazımını öğrenirken yönleri de kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin yön bilgisi olmalıdır. Türkçede temel yazma yönleri yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğrudur.
- *El Tercih:* Yazma süreci kişinin el kullanımıyla doğrudan ilgilidir. Öğretmenler gözlem yaparak öğrencinin el tercihinde yardımcı olmalıdır.
- *Boşluklar:* Estetik bir görünüm için yazı boşluğu önemlidir. Hem harfler arası hem de kelimeler arasındaki boşluklar doğru kavratılmalıdır.
- Ayrıca yazımında güçlük yaşanan harfler, kalem tutma, kâğıt yapısı ve pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi gibi özellikler de yazmayı etkileyen diğer unsurlardır.

İlk okuma yazma öğretimi hem öğrenen hem de toplum açısından önemli bir süreçtir. Dolayısıyla süreçte öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler bazen bu süreçte tecrübelerinedayarak insiyatif almak zorunda kalabilir. Ama hiçbir zaman etkinlikler ilk okuma yazmanın amaç ve ilkelerinin dışına çıkmamalıdır (Özdemir, 2015). İlk okuma ve öğretiminin temel amaçları ise aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (Akyol, 2015):

- Türkçeyi düzgün kullanmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriyi kazandırmak,
- Türkçe dilini sevdirmek,
- Öğrencinin kelime hazinesinde olan sözcüklerin doğru okunuş ve yazılışlarını öğretmek,
- Noktalama işaretlerini ve nerelerde kullanıldığını öğretmek,
- Öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmek,
- Harflerin temel yazılış biçimlerini ve yönlerini öğretmek, yazma becerilerini geliştirmek,
- Harf, hece ve sözcüklerin düzgün okunmasını sağlayarak hızlı ve anlaşılır okumayı sağlamak,
- Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek,
- Öğrencilerin kavradığı kelimeler ile seviyesine uygun bir metni anlatma becerisi kazandırmak.
- Okuma yazmada gerekli araçları ekonomik şekilde kullanma becerisini kazandırmak,
- Bir görsel hakkında konuşarak anlatım becerisi geliştirmek,
- Okuma ve yazmanın davranış haline gelmesini sağlamak.

Yukarıda ifade edilen amaçlara ulaşmada ilk okuma yazma sürecinde işe koşulan yöntemlerin de oldukça etkisi vardır. Zira, tarihsel perspektif bağlamında incelendiğinde ilk okuma yazma öğretiminde çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

#### 2.1.6.4. İlk okuma yazma öğretim yöntemleri

Toplumun temel yaşam becerilerinden olan ve sürekliliğini sağlayan okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlar (Tok, Mazı, Tok, 2008). Niceliğin artması ve niteliğin belirlenmesi okuma ve yazmanın öğretim politikalarıdır. Niteliği belirleyen en önemli öğe ise öğretim sürecinde kullanılan yöntemdir (Tosunoğlu, 2006). Öğretim süreçlerinde pek fazla yöntem kullanılmasına rağmen yöntemlerin faydalı yönleri ve sınırlı durumları da vardır (Bilir, 2005). Niteliğin önem kazandığı okuma yazma süreci rast gele olmamalıdır. Okuma-yazma öğretiminin temel hedefi öğrencinin anlayarak ve kavrayarak okuması, okuduğundan zevk alması, işlek ve düzgün yazması olmalıdır (Tok ve diğ., 2008).

Yaşanan gelişmeler ilk okuma yazma öğretimini de etkilemektedir. Birçok ülkede ilk okuma yazma öğretiminde değişiklikler yapılmaktadır. Dünyada bu alanda yaşanan gelişmeler PISA ve UNESCO araştırmaları ile beraber daha da hızlanmıştır (Bay, 2010). Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler çeşitlidir. Ancak birleştirmeye dayalı yöntemler, çözümlenmeye dayalı yöntemler ve karma yöntemler olarak üç başlık altında toplanabilir. Birleştirmeye dayalı yöntemler ses, harf, hece birleştirmeye dayalı yöntemleri kapsamaktadır. Çözümlenmeye dayalı yöntemler ise öykü, cümle, cümlecik, sözcük yöntemlerini kapsamaktadır. Bu iki grup yöntemlerin bir arada kullanıldığı durumlar ise karma yöntemi oluşturmaktadır (Tosunoğlu, 2006). Harf, ses, sözcük yöntemleri ulama mantığıyla işlenir ve ardından ses ve semboller tanınır. Tüm bunların birbirine eklenmesi gerekir. Bu süreç hem okuma hem de yazma hızını düşürmektedir (Bilir, 2005).

Çözümleme yönteminde öğretim sürecinde çocuğun günlük konuşma dilinden yola çıkılarak kısa cümleler ile başlanır, zamanla cümleler kelimelere ve hecelere bölünür. En son sesler sezdirilir. Elde edilen sesler ile de yeni cümleler kurulur. Ses temelli yöntemde ise öğretime sesler ile başlanır. Anlamli bütüne ulaşacak birkaç sesin öğrenilmesinin ardından kelimeler ve cümleler elde edilmeye başlanır. Okuma yazma birlikte sürdürülür. Okunan her öğe yazılır (Tok. ve diğ., 2008).



Türkçe’de harf ses ilişkisi eşleşmektedir. Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dildir. Ancak Hint ya da Avrupa dillerinde bire bir ses harf eşleşmesi yoktur. Bu diller okunduğu gibi yazılamamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin ses temelli yaklaşıma daha uygun bir dil olduğunu söyleyebiliriz (Onan, 2005).

20. yüzyıl başlarında çözümlene yönteminin ilk okuma yazmada kullanılmasına Belçika’da başlanmıştır. Sonrasında ise Amerika ve Avrupa’da bu yöntem uygulanmıştır (Binbaşıoğlu, 2004; Akt: Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Bu alanda çalışan uzmanlar iki yöntemin de yararlarından ve sınırlılıklarından bahsetmektedir. Gestalt psikolojisi çözümlene yönteminin çıkış noktasıdır. Bütün, parçaların toplamından farklı ve yaratıcı bir karaktere sahiptir düşüncesi ile kalıcı ve etkin bir öğrenme adına yaşantılar anlamlı bütünler halinde olmalıdır (Aydın, 1999; Akt., Tok ve diğ., 2008). İlk okuma yazma öğretiminde cümle yönteminin en etkili yöntem olduğunu yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır. Bu araştırmacılar da genellikle Gestalt psikolojisinin temsilcileridir (Bilir, 2005).

Yazı noktasında ise dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımı arasında dünyada kabul gören tek bir görüş yoktur. Ancak son gelişmelere bakıldığında dik temel yazının öğretildiği görülmektedir (Güneş, 2017). Özellikle yazım sürecinde sınıf öğretmenleri önemli bir role sahiptir (Özdemir ve Kiroğlu, 2019).

Türkiye’de okuma yazma öğretimi sürecinde hangi yöntemin kullanılacağı her zaman popüler bir tartışma konusu olmuştur. Bu konuda sorumlu kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık tarafından hazırlanmış programlar aracılığıyla öğretimin nasıl yapılacağı açıkça ifade edilmektedir (Tosunoğlu, 2006).

İlk okuma yazma öğretiminde sadece harflerin sıralarına dikkat ederek ya da yazım kolaylığını ele alarak bir yaklaşım geliştirmek doğru değildir. Dilin yapısal özelliklerine ele almak gereklidir. İlk okuma yazma öğretiminde aktif bir okuma becerisinin geliştirilmesi hedefleniyorsa kullanılan yöntem ve tekniklerde diller arasındaki yapısal farklılıklara dikkat edilmeli, bilimin ışığında hareket edilerek gelişimi sağlanmalıdır (Çopan ve Çora, 2019).

### 2.1.6.5. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmen

Eğitim sürecinin ilk kademesi olan ilkokulda doğrudan sorumluluk sahibi sınıf öğretmenlerinin nitelikli olması son derece önemlidir (Özdemir, 2015). Öğretmenin niteliği ve konuya ilişkin yeterliği kapsamında belirli tutum, bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir (Baki, 2012). Öğretmen niteliği genelde eğitim kalitesini artırmak, özel olarak da okuma yazma öğretimi için önem verilmesi gereken bir konudur (Özdemir, 2008).

Öğretmenin niteliği ilk okuma yazma sürecinde ayrıca önemlidir. Çünkü bu süreçte veli öğretmen iletişimi en yoğun dönemindedir. Tüm derslerde olduğu gibi iki paydaş arasındaki sağlıklı iletişim okuma yazma sürecini de olumlu etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle sabırlı olması gerekmektedir (Özdemir, 2015). MEB tarafından yayımlanmış olan mesleki yeterliklerden mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere ilişkin yeterlikler ilk okuma yazma öğretimi sürecinde gerekli niteliklerdir (MEB, 2017).

Öğrencinin nasıl öğrendiği konusunda öğretmen iyi bir gözlemci olmalı ve fikir sahibi olmalıdır. Çünkü öğrencinin nasıl öğrendiğini bilmesi, onun nasıl öğretim yapacağına yol gösterir (Akyol, 2015). Dolayısıyla okuma yazma öğretimi nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından verilmelidir (Güneş ve diğ., 2016). İlk okuma yazma öğretimi öğretmen, öğrenci ve toplumsal açıdan önemlidir. Toplumun genel eğitim düzeyinin başlangıç noktası okuma yazma becerisidir ve bireyin gelişimi için en önemli hususlardan biridir (Aba, 2011). Önemli ve kilit bir eğitim etkinliği olan okuma yazma sürecinde öğretmen büyük role sahiptir. Zaman zaman kendi kararları doğrultusunda hareket etmek zorunda kalsalar da genel olarak ilk okuma yazma öğretim ilkelerinden uzaklaşılmalıdır (Özdemir, 2015). Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcısı oldukları için onların niteliği, inançları ve öğrenciye karşı olan tutumları süreç üzerinde etkilidir (Eskici, 2013). Öğretmenin okuma yazmaya ilişkin kendisine dönük öz yeterlik algısının da yüksek olması başarılı bir öğretmen olmasına katkı sunacaktır.

## 2.1.7. Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi

### 2.1.7.1. Geçmişten günümüze ilk okuma yazma programları

Türkçe öğretiminde ya da ilk okuma yazma öğretiminde geçmişten bugüne kadar birçok program hazırlanmıştır. İlk oluşturulan programlardan olan 1926 ilkökul programından bugüne kadar geçerliliğini koruyan ifadeler bulunmaktadır (Üst, 2015). Geçmişten günümüze ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları için birçok farklı öğretim programı uygulanmıştır. Eğitim sistemimize köklü değişiklikler getiren ve 2005 yılında uygulamaya konulan programda ilk okuma yazma öğretimi sürecine getirilen en büyük yenilik bitişik eğik yazı ile yazmaya geçilmesi olmuştur. Yeni programda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ses temelli cümle yöntemi esas alınmıştır (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010). Anadil öğretimi ülkemizde tüm derslerin dolaylı amaçları arasındadır. Ancak ana dil öğretiminin temel sorumluluğu Türkçe derslerindedir. Dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe dersi büyük öneme sahiptir (Kavcar ve diğ., 2005).

Eğitim öğretim çalışmalarında yol gösterici olan öğretim programlarının değişimi tüm çalışmaları doğrudan etkilediğinden üzerinde durulması gereken ciddi bir konudur (Kırmızı ve Yurdakal, 2019). Cumhuriyet döneminde okuma yazmada yaşanan değişimler özetle şu şekildedir (Tosunoğlu, 2006);

- 1924 kongresinde okuma yazma öğretim yöntemleri tartışılmıştır, dünyada sözcük yönteminin tercih edilmesi üzerinde durulmuştur. Kongrede ses veya sözcük yöntemleri önerildiği, seçimin öğretmenlere bırakıldığı, 1924’e kadar kullanılan birleştirme yöntemlerinin ise artık bırakıldığı ifade edilmiştir.
- 1926 İlkokul Programı’nda ses ve harf yöntemleri yasaklanmış, sözcük yöntemi ve karma yöntem önerilmiştir. Seçim ise öğretmenlere bırakılmıştır.
- 1930 yılında harf inkılâbından sonra 1926 programı tekrarlanmıştır ancak tavsiyelerde bulunulmamıştır.
- 1936 programında çözümlenmeli yol izlenerek öğretim yapılması istenmiştir.

- 1948 programında çözümlenmeye dayalı cümle yöntemi istenmiştir. Ayrıca önce büyük sonra küçük harflerin kullanılması istenmiştir.
- 1968 programında cümle yöntemi zorunlu kılınmıştır. Ayrıca dik temel harflerin kullanılması istenmiştir.
- 1981 programında cümleden hareketle çözümlenme yöntemi zorunlu kılınmıştır. Dik temel harflerin kullanılması istenmiştir.
- 2004 programında ses temelli cümle yöntemi kullanılmış, bu yöntemde seslerden hareket edilerek hece, kelime ve cümlelere ulaşılmıştır.

Bundan sonraki yıllarda da bazı değişiklikler olmuştur. 2009 yılında güncellenen programda çok değişiklik olmamış program genel hatlarıyla aynı kalmıştır. 2015 yılında ise yenilenen program ile okuma yazma öğretiminde harf gruplarında değişiklik yapılmıştır. Bazı harflerin yerleri değiştirilmiştir. Ayrıca yazım ile ilgili de ufak değişiklikler yapılmıştır (Aslan ve Altunova, 2019). Son olarak 2018 yılında tüm programlarda olduğu gibi okuma yazma öğretim programı da güncellenmiş, ilk okuma yazma öğretim yönteminin adında ve harf grupları ve sıralamasında değişiklikler yapılmıştır.

#### 2.1.7.2. Güncel ilk okuma yazma programı

2018 yılında güncellenen ilk okuma yazma programında dikkat çeken bazı değişiklikler olmuştur. Bunların ilki yazı biçiminin öğretmenin tercihine bırakılmasıdır. Önceki programda değişmiş olan harf grupları 2018 yılında tekrar değiştirilmiştir. Program özellikle temel düzeyde okuma ve yazma becerisi ile sınırlandırılmamış olup, düşünme ve anlama, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişiminde de okuma yazmanın önemine vurgu yapmıştır. Programın amacı da Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya dönük becerilere sahip bireyler yetiştirme olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Türkçe öğretim programında tematik yaklaşım esas alınmıştır. Okuma ve yazma kazanımları metin içi, dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kazanacak şekilde

hazırlanmıştır. Programın özel amaçları arasında da öğrencilere okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak yer almıştır (Aslan ve Altunova, 2019). Yukarıda da ifade edildiği üzere, Eğitim öğretim çalışmalarında kalbi mahiyetinde olan öğretim programlarının değişimi tüm çalışmaları doğrudan etkilediğinden üzerinde durulması gereken ciddi bir konudur (Kırmızı ve Yurdakal, 2019). Çünkü, bilindiği üzere Türkiye’de programlar merkezî bir sistem dâhilinde merkezde yani Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan komisyonlar tarafından hazırlanarak okullara uygulanmak üzere resmi program özelliğinde gönderilmektedir. Ancak, öğretmene, çeşitli nedenlerden ötürü ( öğrencilerin gelişim özellikler, içinde bulunulan kültür, öğretmen tercihi, coğrafi faktörler vb.) çerçeve olarak hazırlanmış olan resmi programı esnetme özgürlüğü de tanınmıştır. Bu bağlamda programın ne kadarının uygulamaya döküldüğünün bir nebze ölçüsü olabilecek programa bağlılık konusu uygulanan öğretim programlarının işlevselliği ve etkililiği üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

#### 2.1.8. Öğretim programları ve öğretim programlarına bağlılık

##### 2.1.8.1. Program, eğitim programı, program türleri

Yapılacak işlerin bölümlerini ve zamanını gösteren yapı program olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu, 2013). Eğitim programı, bireyin davranışlarında istenilen yönde değişiklik yapmak amacıyla yapılan planlardır. Kurumun amaçlarının gerçekleşmesi için düzenlenmiş olan tüm eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Erden, 2007; Varış, 1996). Öğretim programı ise eğitim programı kapsamındadır. Belirli bilgilerden oluşan, becerileri ve uygulamayı da kapsayan, tüm bu bilgi ve becerilerin planlı bir şekilde eğitim programının amaçları doğrultusunda kazandırılmasına dönük programdır (Varış, 1996). Bu çalışma ile de bağlantılı olarak Ferah Özcan ve Yıldız’ın (2018) çalışmasında öğretmenler, Türkçe Öğretim Programı’nın İlk Okuma Yazma bölümünün öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerine uygun olmadığı, planın tüm dersleri işlemeye yetmediği, kılavuz kitapların olmayışı nedeni ile ilk okuma yazma bölümünü uygulamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu

duruma yönelik olarak 2017 Türkçe dersi öğretim programına göre öğretmenlerin derse yönelik planlarını, sosyo-ekonomik ve kültürel şartlara göre hazırlamış olsalar bile programın var olan sosyo-ekonomik koşullara uygun olmayışı ve planları işleme konusunda ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları yorumu yapılmıştır. Aynı zamanda her kazanımın işlenememesi ya da diğer derslerin kazanımlarından ve saatlerinden ödün verilerek kazanımlara ulaşılması önemli bir sorun olarak görülmüştür. Nitekim aynı çalışmada, programda öngörülen strateji, yöntem, tekniklerinin öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı, bu uygulamaları yapabilmek için sınıfların fiziki koşulları ile çevresel koşullarının ve zamanın yetersiz kaldığı saptanmıştır (Ferah- Özcan ve Yıldız, 2018). Dolayısıyla bu ifadeler esasında resmi program olan Türkçe Öğretim Programının İlk Okuma Yazma Bölümü'nün bazı bölümlerinin görmezden gelindiği (mevcut şartlardan dolayı) uygulanan kısmının olduğunu destekler niteliktedir. Zira alanyazında da genel olarak işlevleri açısından programlar şu şekilde tanımlanmıştır (Posner, 1995; akt., Demirel, 2010);

- *Resmi Program:* Yazılı resmi programdır. Ders planlarını, konuları, sıralamayı, araç gereçleri ve değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağını içerir.
- *Örtük Program:* Yazılı olmayan, resmi programda açıkça ifade edilmediği halde öğrenciler tarafından kazanılan bilgi, beceri ve değerlerdir. Toplumun norm ve tüm değerlerini kapsamaktadır.
- *Destekleyici Program:* Fazladan verilen programdır. Resmi programın dışında, planlanan ve öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır.
- *Öğretisiz Eğitim Programı:* Diğer bir deyişle ihmal edilen program olarak adlandırılmaktadır. Öğretimi yapılmayan konuları kapsamaktadır.
- *İşevuruk Program:* Resmi programın kurumlarca ve sınıflarda öğretmenler tarafından uygulamaya konulmuş halidir.

Eğitim programları en sade ifadesiyle öğretim programları ve ders dışı etkinlikleri kapsamaktadır. Ve resmi programlar başka bir kaynakta şöyle özetlenmiştir (Aydoğan, 2018);

- *Eğitim Programı:* Okul ve okul dışında gerçekleştirilen planlı etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme ve öğretme sürecidir. Okulda verilen öğretilen her şey program kapsamındadır. Buna içerik, hedef, davranışlar, kazanımlar dâhildir. Bu programda okul ve öğretmen rehberdir. Gezi, spor ve kültürel etkinlikler de yine program dâhilindedir.
- *Öğretim Programı:* Bir kademedeki yer alan herhangi bir dersin tüm yıllarını ve yapılacak tüm etkinliklerini kapsar. Eğitim programından farklı yalnızca eğitim kurumunda öğretilecek olanları kapsamasıdır.
- *Ders Programı:* Öğretim programında yer alan derslerin tek tek detaylı biçimidir. Örneğin matematik gibi özel bir dersin, ilköğretim 4. Sınıf gibi herhangi bir yılındaki tüm yapılan planlı etkinlikleri kapsamaktadır. Burada bir yıl söz konusudur.
- *Müfredat Programı:* Konular listesini ifade etmektedir.

Yazıcılar ve Bümen'in (2015) çalışmalarında öğretim programlarının olduğu gibi uygulanmasının imkansız olduğu vurgulanmış ve programa bağlılıktan ziyade aslında öğretmenlerin öğretim programında; dersinin yapısı, derste uygulanacak olan etkinlikler ve dersin amacı gibi konularda yaptığı birtakım değişikliklere olanak sağlayan “*programın uyarlanması*” kavramı ön plana çıkarılmış ve öğretim programlarının şartlara göre daha da esnetilebileceği gerektiği üzerinde durulmuştur. Bümen vd.'ne göre (2014) Türkiye’de, öğretim programına bağlılık ve programı uygulamada esneklik tartışmasının yanısıra öğretim programlarının sahada nasıl uygulandıklarıyla ilgili çalışmalar da öğretim programına bağlılık ile benzer bir kapsama girmektedirler.

#### 2.1.8.2. Öğretim programına bağlılık ve önemi

Eğitim alanında eğitim programı oluşturma, geliştirme ve düzenleme çalışmaları davranışçılık akımının etkisiyle başlamıştır. Devamında ise Piaget’in bilişsel gelişim teorisiyle önemli güce ve etkiye sahip olmuştur. Yakın dönemde beynin yapısını anlamaya ve insanın öğrenmesini çözmeye yönelik psikolojik araştırmalar ilgi

görmektedir. Bu ilginin sebeplerinden biri eğitim ortamlarının ve eğitim programlarının yapısının farklılaşmasıdır (Akınoğlu, 2005).

Küreselleşme ile birlikte toplumlar arası bilgi alışverişi hız kazanmış, sınırlar ortadan kalkmış, iletişim araçları olmazsa olmaz haline gelmiş ve tüm hızlı gelişim insan yaşamında da her alanda değişim oluşturmuştur (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Ülkemizde bu gelişimlerden etkilenmiş ve bu değişime bağlı olarak eğitim politikalarında, uygulamalarda ve nihayetinde eğitim programlarında çeşitli düzenlemelere gitme ihtiyacı doğmuştur ( Taş ve Kıroğlu, 2018). Türkiye’de de zaman zaman MEB tarafından değiştirilen eğitim programlarındaki değişimlere genellikle Garder’ın çoklu zekâ, Caine’nin beyin temelli öğrenme, Vygostky’nin sosyal yapılandırıcılık, Paul’un öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme gibi kuramlar öncülük etmektedir. Ayrıca esnek ve yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, yaşam boyu öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, gibi yaklaşımlar ve modeller de etkisini sürdürmektedir (Akınoğlu, 2005).

Öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerin etkisi ve sonuçları net olarak ortaya konamamaktadır. Hatta genellikle eski program bırakılarak yeni programlar hazırlanmaktadır. Ancak öğretim programının başarılı ya da başarısız olduğunu açıklamanın bazı yolları vardır. Bunlardan önemli olan biri de ‘öğretim programına bağlılık’ kavramıdır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Nitekim gerek güncel alanyazın gerekse önceki çalışmalar, resmi program (yetkililer, uzmanlar veya eğitimciler tarafından geliştirilen) ve eğitim koşullarında veya sınıf ortamında uygulanan program ile resmi program arasında farkların olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, önceki deneyimlerine, çalışmalarına, geçmişlerine, öğrencilerin özel durumlarına ve eğitim yerlerine, bilgi düzeylerine ve egemen kültürlerine bağlı olarak, program ve öğretim ile ilgili çeşitli seçeneklere sahiptirler ki bu bağlamda program uygulamaları da değişebilmektedir (Cuban, 1993). Öğretim programına bağlılık kavramıyla, yapılan yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma sebepleri açıklanabilir ve yapılan değişikliklerin sonuçları belirlenebilir (Bümen, 2005). Öğretim programına bağlılık bu sebepten dolayı birçok araştırmaya konu olmuştur ve kavram olarak tanımlanması gerektiği ortaya çıkmıştır (Burul, 2018).



Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak Türkiye dışı literatürdeki kaynaklar şu şekildedir: (Fullan ve Pomfret, 1997; Dane ve Schneider, 1998; Teague, Bond ve Drake, 1998; Dusenbury, 2003; Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2004; Wilkinson, 2007; Carroll vd., 2007; O'Donnell, 2007; Sanetti ve Kratochwill, 2008; Vartuli ve Rohs, 2009; Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Hasson, 2010; Keith, Hopp, Subramanian, Wiitala ve Lowery, 2010; Monroe-De Vita, Morse ve Bond, 2012; Ennis, 2013; Cantrell vd., 2003; Gerstner ve Finney, 2013 ve Burul, 2018). Bu kaynaklara bakıldığında birden fazla terim ile tanımlanabilen öğretim programının mevcut olduğu görülür. Türkiye'de ise alan yazında yapılan çalışmalarda genellikle öğretim programına bağlılık kavramı örtük olarak ele alınmıştır (Bümen ve diğ., 2014).

Öğretim programına bağlılık kavramı kısaca alan yazında aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır:

- “Öğretmenlerin ve diğer program sağlayıcıların programları planlandığı şekilde uygulama ölçüsüdür” (Dusenbury vd., 2003),
- “Program tasarısına göre programın daha iyi olan uygulama şeklinin saptanmasıdır” (Mihalic, 2004),
- “Programların planlanan şekline göre ne düzeyde uygulandığıdır” (Dane ve Scheider, 1998),
- “Tasarlanan programın öğretmenler/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanmasıdır” (Bümen vd., 2014),
- “Programın hazırlandığı ilk hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum sürecidir” (Yaşaroğlu ve Manav, 2015).

Yukarıda ifade edilen tüm tanımlar incelendiğinde ortak olan noktanın planlanan programın esas alınması ve onu uygulama şeklinin nasıl olduğu durumu olduğu görülür. Özetle programa bağlılık, uygulamadaki bir programın değişikliklerden nasıl etkilendiğini, başarılı ya da başarısız olmasının nedenlerinin anlaşılmasını sağlayarak, programın uygulanabilirliğini değerlendirmeye yardımcı olur (Dusenbury vd., 2003). Bağlılık nispeten yeni bir olgudur. Süreç değerlendirme ile program bağlılığı değerlendirilir. Süreç değerlendirme ana unsurları içerir ve program uygulanırken yürütülmelidir

(Mihalic, 2004). Uygulamanın aslına uygunluğu kavram olarak bazen bağıllık bazen de bütünlüğü ifade etmektedir. Program tasarımının özgün hali ile karşılaştırıldığında programın aslına göre ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesidir (Dane ve Schneider, 1998).

Programa tamamen bağıllı kalmanın olumlu olduğuna dair alan yazında genel bir görüş birliği yer almamakla birlikte, program üzerinde yapılabilecek değişikliklerin daha iyi bir sonuç elde edilmesini sağladığı durumlar da görülmektedir (Dusenbury vd., 2003). Program çalışmaları her alanda önemlidir. Örneğin şiddet konusunda da etkili bir programın belirlenmesi, önleme ve kontrol etme çabalarında yalnızca ilk adımdır. Uygulama kalitesine dikkat edilmedikçe etkili olması mümkün değildir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar da hiçbir program için başarılı bir uygulamanın garanti edilemeyeceğini göstermektedir. Hatta kötü bir programın yüksek kalitede uygulanması, iyi bir programın düşük kalitede uygulanmasından daha iyi olabilir (Gottfredson ve Czeh, 2000; Akt. Mihalic, 2004).

### 2.1.8.3. Programa bağıllık ve öğretmen rolü

Başarılı bir programın başarılı bir uygulamaya nasıl çevrilebileceğini anlamamanın anahtarı, programın nasıl uygulanabileceğini anlamaktır. Böylece kalite korunarak program geliştiricilerin hedeflediği programatik hedeflere ulaşılabilir (Mihalic, 2004). Yurt genelinde bakanlığımızca hazırlanıp uygulanan öğretim programı, öğretmenlerimiz tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. Böylece belli düzen ve plan içinde süreç öğretmenler tarafından yürütülür. Uygulanan programların istenilen sonuçlara ulaşp ulaşmadığını ortaya koyabilmek, programların hangi şartlarda uygulandığını anlayabilmek adına programa bağıllık kavramının ölçülmesine ve anlaşılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Programların niteliği ise eğitim süresince geliştirilen nitelikli programlara bağıllıdır. Nitelikli eğitim için yapılan faaliyetler hazırlanmış olan programa bağıllı kalınarak yürütülmelidir (Erden, 1998). Eğitim programları hazırlanırken plan gereklidir ve plan olduğu ve plana uyulduğu takdirde eğitimde verimlilik de artacaktır (Ertürk,

1984). Toplumun ve kültürün değerlerinin geliştirilmesinde, kalifiyeli insan yetiştirmede eğitim programlarının önemli etkisi vardır (Özdemir, 2008).

Mihalic, Fagan ve Argamaso'ya (2008) göre, programların gidişatı uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin programı uygulama şekli programın başarılı olmasında önemli bir etkendir. Öğretmenler programı uygularken programa tamamen sadık kalabilir, programı öğrenciye göre değiştirebilir ya da tamamen kendi görüşleri doğrultusunda eğitim sürecini yönetebilir. Dolayısıyla devlet tarafından hazırlanan resmi programlar öğretmenlerin uygulama şekliyle uygulamadaki programa dönüşmektedir. Bu da başarıyı doğrudan etkilemektedir (Karabacak, 2018). Program, öğretmenler programı anladıkları, ilkeleri bildikleri ve programın gerçekleşmesine önem verdikleri zaman başarılı olabilir. Eğitim etkileşimli bir süreçtir. Öğretmenler, uygulama sürecinin aktif katılımcısı olduğundan, öğretim programlarında içerik, süre vb. alanlarda değişiklik yapabilir.

Öğretmen bu süreçte kendi kararlarını vererek etkinlikleri uygulamaya koyar ve bu karar verme aşamasında psikolojik, fiziksel, kurumsal her türlü etki olabilir. Bu sebeple eğitim kalitesi çoğunlukla öğretmenler üzerindedir. Programlar da başarılı olmak istiyorsa öğretmen faktörünü göz önünde bulundurmalıdır (Kelly, 2004). Eğitim programları hazırlanırken hem bireyin hem toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurulur. Fakat öğretmenler eğitim programını tam olarak anlamakta zorluk yaşarsa ya da uygulamaya koymada sıkıntı olursa eğitim programı geliştirme çalışmaları amaçlanan şekilde daha kaliteli bir eğitim için uygulamaya yansımamış olur (Karacaoğlu ve Acar, 2010, s. 55). Bazı çalışmalarda öğretim programlarının birebir uygulanmasının imkânsız olduğu savunulmaktadır. Öğretim programlarını uygulamada birtakım engeller çıkması buna sebeptir. İyi tasarlanmış bir program etkili bir uygulama sağlar fakat öğretim sürecinde, kontrol edilmesi güç nedenler karşımıza çıkabilir. Sınıf yönetimi problemleri, kaynak ve zaman sıkıntısı, uygulayıcılar arası bireysel farklılık, motivasyonu kırarak disiplin problemleri olarak söylenebilir (Botvin, 2001). Bağlılıktan ziyade öğretmenin yaptığı değişikliklere imkân sunarak uyarlama kavramı öne çıkarılmaktadır. Burada öğretim programlarının esnek bir yapı taşıması gerektiği ifade edilmektedir (Yazıcılar ve Bümen, 2015). Program tasarımcıları, uygulayıcıları

uygulama kalitesinin sorumluluğunu paylaşmalıdır, uygulamayı kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla stratejiler geliştirmek için birlikte çalışmalıdırlar (Mihalic, 2004).

#### 2.1.8.4. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi

Öğretim programına bağlılığın ölçümü için genel bir şekilde kullanılan, standardize edilmiş bir yöntemin olmadığı ifade edilmektedir (Waltz ve diğ., 1993).

Konu ile ilgili literatürde öğretim programına bağlılığın ölçümünde beş boyuttan söz edilmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve ark., 2003; O'Donnell, 2008);

- *Uyma (adherencetothe program):*

Programda yer alan tüm unsurların (program öğeleri, etkinlikler, araç gereçler, materyaller vb.) etkin bir şekilde süreçte uygulanması ve kullanılmasıdır. Birçok program hem temel hem de temel olmayan unsurlardan oluşur. Programın uygulamadaki değerlendirmesinde kritik unsurların değerlendirilmesi uygundur. Bu uyumu değerlendirmede bir strateji de öğretmenlerin herhangi bir konu ya da faaliyet ile ilgili rapor hazırlamaları olabilir (Dusenbury ve ark., 2003).

- *Doz/Süre (dose):*

Programın uygulamadaki sıklığı, sayısı veya süresidir. Doz, katılımcılar tarafından algılanan program içeriğinin miktarı olarak tanımlanabilir. Öğretmen günlükleri ya da kontrol listeleri ile ölçülebilir (okulların programı nasıl yapılandırmayı seçtikleri, programın alınma saatleri vb.). Bununla birlikte, ideal olarak, bir doz hesaplanmasına çeşitli faktörlerin dâhil edilmesi gerektiği savunulmaktadır (sağlayıcıların tüm dersler için öz raporları, kapsanan müfredatın objektif bir değerlendirmesini elde etmek için bir ders örneğinin gözleme dayalı raporları, her katılımcı için katılım verileri).

- *Uygulamanın Kalitesi (quality of program delivery):*

Kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulanma şekline bağlıdır. Aktivitelerin etkileşim kalitesi ve istenen öğelere odaklanma derecesi bu ölçüm için önemlidir.

- *Katılımcıların Tepkileri (participant responsiveness):*

Programa dâhil olan katılımcıların bakış açılarıdır. Bazı çalışmalarda katılımcılar bir müdahaleye katılımlarını nasıl gördüklerini değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tepkilerini ölçmeye ilişkin benzer sistematik değerlendirmeler yapılabilir. Tepki ve öneriler, kendi kendini değerlendirme ve raporlama yoluyla güvenilir bir şekilde elde edilebilir.

- *Program Farklılıkları (program differentiation):*

Bir programı diğer programdan ayıran özelliklerdir ( bilgi, beceri, teknik, yaklaşım vb.). Programdaki farklılaşmanın ölçülmesi değerlendirmede anahtar olabilir. Program farklılaşması farklı bileşenlerin ve programların benzersiz özelliklerinin tanımlanması olarak da ifade edilebilir. Böylece bu bileşenler ve programlar birbirinden güvenilir bir şekilde ayırt edilebilir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde yukarıda ifade edilen beş boyutun dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili donanımlı bir bakış açısı için araştırmacılar sayılan bu boyutların hepsini incelemelidir. Ancak genellikle çalışmalarda uyma ve doz boyutlarının kullanıldığı diğerlerinin pek kullanılmadığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Akt.,Mihalic, 2004).

1980'lerden bu zamana araştırmacılar bazı sistematik yöntemler uygulayarak öğretim programına bağlılığı ölçmeye başlamışlardır. Bu ölçüm yalnızca ölçülecek kavramları tanımlamayı değil, yaklaşımların ve belirgin farklılıklar gösteren müdahalelerin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek için kullanılacak önlemlerin geliştirilmesini de içerir (Dusenbury ve ark, 2003). Dane ve Scheneider (1998), bu beş boyutu program bütünlüğünün kapsamlı bir şekilde sağlanması ve uygunluk ölçümü için şiddetle tavsiye etmektedir.

Öğretim programına bağlılığın ölçümünde anketler, gözlemler ve video kayıtları kullanılabilir. Ancak yaygın olarak kullanılan yöntem, uzmanlar tarafından hazırlanan program dokümanları, görüşmeler, alan gözlemleri değerlendirmelerdir. Ayrıca programı hizmet olarak alan bireyler tarafından da gerçekleştirilen anketler vardır (Johnson vd., 2006; Mowbray vd., 2003; Akt., Burul, 2018).

#### 2.1.8.5. Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler

Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler net bir şekilde ortaya konmuş olmasa da muhtemel etkiler bazı kaynaklarda sıralanmaktadır. Yakın zamanda programa bağlılığı etkileyen faktörlerle ilgili literatür ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili etkenler, Dusenbury (2003) tarafından dört madde ile sıralanmaktadır;

- *Öğretmen Eğitimi (teachertraining)*: Öğretmen eğitimleri program bütünlüğünün temel unsuru olarak görülmektedir. Konuyu inceleyen eğitim araştırmacıları, uzun bir süredir öğretmen eğitiminin programın başarılı bir biçimde uygulanmasının gerekli bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir. Ancak eğitimin bu ayrıntılı özelliklerini inceleyen araştırmalar çok sınırlıdır. Verilen eğitimlerin veya personel gelişiminin öğretmen performansını ya da öğrenciyi nasıl etkilediği hakkında çok şey bilinmemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin hangi eğitimi almayı tercih ettikleri de önemlidir (Dusenbury, 2003).
- *Program Özellikleri (Program Characteristics)*: Bir programa bağlılığı etkileme potansiyeli olan çok sayıda potansiyel özellik vardır. Bauman ve diğ. (1991) bağlılığı etkileyen birçok program özelliği tanımlamıştır. Bunlardan biri programın karmaşıklığıdır. Araştırmalar özel beceri gerektirdiği ve birçok insanın eş güdümlü çalışmasını gerektirdiği zaman, programın algılanmasının ve onu kullananlar tarafından sürdürülmesi ihtimalinin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Yeaton ve Sechrest, 1981). Buna karşılık, programın uygulanmasını kolaylaştırmak için paket programların etkili olma potansiyeli daha olasıdır. Programların temel

unsurlarının açıkça belirtilmesi gerekir. Öğretmenler verilen bir format hakkında net geri bildirimde bulunabilirler. Araştırmacılar da bu geri bildirimlerden yararlanabilirler (Dusenbury, 2003).

- *Öğretmen Özellikleri (Teacher Characteristics)*: Bir programın kabul edilip edilmeyeceğini veya sürdürülmeyeceğini öngören çeşitli öğretmen özellikleri bulunmaktadır. Sunum sırasında güven gibi öğretmen özelliklerinin programa bağlılık ile ilişkili olduğu, otoriterliğin ise düşük ilişkili olduğu bazı çalışmalarda dile getirilmektedir (Sobol ve diğ. 1989; Akt. Dusenbury 2003). Öğretmenin yeniliklere açık olması öğretim programına bağlılığını etkilemektedir. Öğretmenler programı ne kadar tanıyor ve benimsiyorsa, programı uygulamadaki etkinlikleri buna göre belirlenir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni programları tanınması ve benimsenmesi, uygulamaya değer bulması, öğretim programı için olumlu inanca, programı uygulamaya istekli olması sağlanmalıdır (Bümen vd., 2014; Gömleksiz, 2005; Gager ve Elias, 1997; Hunter Elias ve Norris, 2001; Petersilia, 1990).
- *Kurumsal Özellikler (Organizational Characteristics)*: Öğretim programına bağlılığı kurumsal düzeyde etkileyen bazı özellikler bulunmaktadır. Bunların başında okul kültürü, yöneticilerin tutumu ve sağladığı imkanlar, öğretmenlerin özyeterlilikleri ve iletişim becerileri, etkili liderlik becerileri, kurumun problem çözme becerileri, personelin moral düzeyi, yeni programı uygulamaya hazır bulunuşluluk gelmektedir (Bümen ve ark., 2014).

Başka bir kaynakta ise öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler yeniden sınıflanmış ve şöyle sıralanmıştır (Fullan, 2007; akt. Bümen ve ark., 2014);

- *Değişim Özellikleri*: Değişim özellikleri dört alt başlıkta ele alınmaktadır (açıklık, ihtiyaçlar, karmaşıklık, kalite/uygulanabilirlik). Burada vurgulanmak istenen, hedefler açıkça ifade edildiğinde katılımcı ihtiyaçları dikkate alındığı zaman, daha sade ve uygulanabilir yeni programların daha kolay yürütülebileceğidir.
- *Bölgesel/ Kurumsal Etkenler*: Burada ise yeni programın uygulandığı bölge ya da kurumun sosyal durumu ve koşullarının önemli olduğu belirtilmektedir.

Bu özellikler de beş başlık altında toplanmıştır (öğretmen özellikleri, kurum yöneticilerinin özellikleri, okul özellikleri, toplumsal özellikler).

- Dışsal Etkenler: Dışsal etkenler ile kastedilen üniversite ya da bakanlık gibi diğer kamu kurumlarının ve sivil toplum örgütlerinin programa etkileridir. Burada lobi faaliyetlerinin, devlet politikalarının ya da bilimsel çalışmaların yeni programlara yön verebileceği ifade edilmektedir.

Bümen ve arkadaşlarının (2014) belirttiğine göre, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin başında öğretmenin eğitimi, öğretmen ve programın özellikleri gelmektedir. Ayrıca ülkemizde bölgesel, sosyal, kültürel, ekonomik özellikler, sınavlar, merkeziyetçi eğitim yönetim yapısı gibi faktörlerin de öğretim programına bağlılığı etkilediği ifade edilmektedir. Diğer etkenler ise şu şekilde özetlenmektedir;

- Bölgesel, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Özellikler: Türkiye'de okulların içinde bulunduğu bölgenin her türlü sosyal ekonomik ve kültürel yapısı öğretim programına bağlılığı derinden etkileyebilir. Örneğin dezavantajlı bir bölgede öğrenci başarısını etkileyen ekstra durumlar söz konusu olabilir. Okulun imkânları ya da alt yapı gücü, bölgedeki farklı sorunlar öğretim programının uygulanmasında doğrudan etkili faktörlerdir.
- Merkeziyetçi Eğitim Sistemi Yapısı: Öğretim programının merkeziyetçi yapıda olması programa bağlılığı olumlu etkileyebilir. Ancak özel şartlardaki farklılık (bireysel, sosyal, ekonomik ya da bölgesel farklılıklar gibi) programa bağlılığı olumsuz etkileyebilir.
- Geleceği Belirleyici Sınavlar: Sınavların özellikle içeriklerinin dikkate alınması gereklidir. Öğretim programları ile sınav içerikleri uyumu programa bağlılığı etkileyebilir. Sınava hazırlık sürecinde bazı dersler (müzik, beden eğitimi gibi) önemsenmeyebilir. Bu durumda öğretim programına bağlılık ciddi bir orandan etkilenebilir.
- Öğrenci Özellikleri: Ülkemizde öğrencilerin öğrenme özellikleri ve akademik başarıları programın uygulanmasını doğrudan etkilemektedir. Program uygulanırken öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme düzeyleri dikkate



alınarak, farklılıkları en aza indirecek alternatif yaklaşımlar kullanarak, programın nasıl uygulanacağı ya da manipüle edileceği açıkça belirtilmelidir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalara ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısı ve ilk okuma yazma programına bağlılık ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar alan yazın incelenerek saptanmıştır.

#### 2.2.1.1. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar

Adalier ve Serin (2012) araştırmasında Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 142 öğretmen adayının okuma yazma öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Bu çalışmada, Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazma Öz yeterlik İnancı Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2015) sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamış ve tarama modeli ile yürütülen bu araştırma, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 378 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bazı öğretmen adayları ile görüşme yapılmış ve bu çalışma nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yüksek seviyede

olduğu, kız adayların erkek adaylara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu, öz yeterlik inançlarının da uygulama yapamama durumundan dolayı olumsuz olarak etkilendiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına daha çok uygulama yapma imkânı sunulması bu çalışmada önerilmiştir.

Öztürk ve Ertem (2017), sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desenli bir çalışma yürütmüşlerdir. Nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler Delican (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanan “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme tekniğinden yararlanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 348 sınıf öğretmeninin katıldığı çalışmada, 15 kişi ile görüşme yapılmıştır. 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.

Özdemir ve Erdoğan (2017) araştırmalarında sınıf öğretmeni adayların ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemeye çalışmışlardır. Karma yöntem ile yürütölen çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 378 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi “İlk okuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 12 öğrenci ile yapılan mülakat sonucundaki veriler desteklenmiş ve sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ilk okuma yazma öğretimi konusunda daha yüksek öz yeterlik

inancına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama yapmanın öz yeterlik inancını da artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Dedeli (2008) çalışmasını İzmir ili Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 320 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiş ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algısı düzeyi ve bu düzeylerin öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine, devam ettikleri öğretim şekline, yetiştikleri yerleşim birimi türüne, mezun oldukları orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih sıralarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda "*oldukça yeterli*" oldukları düşüncesine varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre kız öğrencilerinin lehine ve öğrenim gördükleri öğretim şekline göre gündüz öğrenime devam edenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Öztürk (2017) çalışmasında, Ankara ilinde gerçekleştirdiği araştırmasını karma desende yürütmüş ve 348 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Nicel veriler Delican (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri çok yüksek olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bu düzeyin anlamlı fark gösterdiği, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kadın sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deneyim açısından bakıldığında da birinci sınıf deneyimi arttıkça konuya ilişkin öz yeterlik inancının arttığı saptanmıştır. Mesleki kıdemleri açısından da, kıdem yılı arttıkça öz yeterlik inancının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci Gündoğmuş (2018) "İlk okuma ve yazma öğretimi için öğretmen adaylarının öz yeterliği" adlı çalışması ile öğretmen adayının ilk okuma ve yazma öğretimi konusundaki öğretim öz yeterliklerini farklı değişkenlerle belirlemeyi

hedeflemişlerdir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimindeki öz yeterlik düzeyleri cinsiyet ve akademik yıl bazında analiz edilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, ilkokul öğretmenliği bölümünde 3. ve 4. sınıfta okuyan 165 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Delican (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma ve Yazmayı Öğretme Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimi için öz yeterlik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ve kadın öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek öz yeterliği vardır ancak, akademik yılın ilk okuma ve yazma öğretiminin öz yeterliği üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Çalışmaya dayanarak, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazmayı etkili bir şekilde öğretmesini sağlamak için önerilerde bulunulmuştur.

Demirel ve Akkoyunlu (2017) yaptıkları araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 200 sınıf öğretmeni adayına, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeğini uygulamış. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ve ilk okuma ve yazma öz yeterlik bilgilerinin oldukça yüksek olduğu, ilk okuma ve yazma öz yeterlik bilgilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişmediği, ilk okuma ve yazma öz yeterlik inancı bilgisi ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çava Kuru (2018) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik durumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri sınıflandırmasında tespit edilen bölgelerde yer alan ve bu bölgelerden belirlenen devlet üniversitelerinde yer alan Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları oluştururken, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 22 üniversiteden 1298 sınıf öğretmeni adayını

oluşturmuştur. Çalışmada Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen Ekici (2012) tarafından türkçeye uyarlanan 33 maddelik “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ise sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde akademik öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutlarında öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ekin (2018) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla betimsel türde bir araştırma tasarlamış ve çalışmasında Özdemir (2015) tarafından geliştirilen “İlk okuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin konu ile ilgili kendilerini yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ancak anadili Türkçe olmayan ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere öğretim konusunda orta düzeyde yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, görev yapılan okul türü, birinci sınıf okutma sayısı gibi değişkenlere göre öz yeterlik algısının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık görülmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin özellikle birinci sınıfı okutma deneyimlerini arttıkça ilk okuma yazma öğretimi konusunda öz yeterlik algılarının arttığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019) sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada adayların öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada yöntem olarak ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Wolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği, Delican (2016) tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği ile Enoch ve arkadaşları tarafından (1990), geliştirilmiş olan Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile ilk okuma yazma öğretimi ve matematik öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, 4. sınıf öğrencilerin 1. sınıf öğrencilere göre daha yüksek öz

yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Tüm öz yeterliklerin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Özetle, Türkiye’de gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların örnekleminin genellikle öğretmen adaylarından oluştuğu; mesleklerini icra etmekte olan öğretmenler üzerinde konu ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olduğu; ilk okuma yazma öğretime yönelik özyeterlik durumunun genellikle cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen eğitim fakültesi, yerleşim birimi türü, mezun olunan orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih edilen sıra, kıdem, yaş, birinci sınıf okutma sayısı gibi değişkenlere göre farklılık durumunun sorgulandığı; araştırmaların genellikle tarama modeli bağlamında kesitsel türde yapılandırıldığı; nicel araştırma yöntemlerinin ağırlığı oluşturduğu; görüşme gibi nitel araştırma tekniklere çok az başvurulduğu; genellikle ilk okuma yazma öğretime yönelik özyeterliği saptamada ölçeklerin kullanıldığı; ilgili konuda öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle kendilerini yeterli gördükleri; kadın öğretmen/öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliklerinin erkeklere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu; sınıf düzeyi ve kıdemle beraber ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliğin arttığı saptanmış ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde ilk okuma yazma öğretimi dersinde uygulama oranlarının artırılmasının ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliği artıracağına yönelik önerilerde bulunulduğu tespit edilmiştir.

#### 2.2.1.2. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar

Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) tarafından doküman incelemesi yoluyla yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarını uygulama aşamasında kendi tercihlerine ve öğrencilerin durumuna göre programı değiştirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin tamamen programa bağlı kalmalarının doğru olup olmadığına ilişkin kesin bir cevap alınamasa da alan yazında öğretim programına bağlı kalınmasıyla, yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin açıklanabileceği, programda nelerin değiştiğini ve bu değişikliklerin sonuçlarının

belirlenebileceği belirtilmektedir. Yapılan araştırmaların sonucunda, Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin öğretmen ve program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Döş, Bay, Kahramanoğlu ve Özpolat (2017), 2015-2016 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı branşlardaki 104 öğretmen ile öğretmenlerin programa uyumluluğunu etkileyen faktörler hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Program uyumluluğunu etkileme konusunda araştırmacılar tarafından belirtilen faktörlerin (okul, öğretmen, eğitim sistemi ve programlar) araştırmadaki öğretmenler tarafından da belirtildiğini, bununla beraber farklı faktörler de ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, en fazla okul-çevre faktörünün vurgulandığı ve sonra sırasıyla öğretim programı, öğretmen, sistem, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin program uyumluluğunu etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Yıldız (2018) tarafından öğretmen adaylarının öğretim programına bağlılık algıları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile yapılan araştırmada, araştırma modelini ilişkisel tarama modeli, araştırmanın desenini ise açıklayıcı ilişkisel desen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 375 öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma verileri, Baş (2013), tarafından geliştirilen, “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi Ölçeği” ve Manav (2015), tarafından geliştirilen, “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, t testi, tek faktörlü varyans analizi ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi ve Öğretim Programına Bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin Öğrenci Merkezli Tasarım” ve “Sorun Merkezli Tasarım” boyutlarında “çok yüksek” düzeyde, “Konu Merkezli Tasarım” boyutunda ise “orta” düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının “Öğretim Programına

Bağlılık” algılarının “yüksek” düzeyde olduğu; Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi alt boyutlarından Öğrenci Merkezli Tasarıma ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı; öğretmen adaylarının Konu Merkezli Tasarım algıları ile Öğrenci Merkezli Tasarım algılarının ve Öğretim Programına Bağlılık algılarının akademik ortalama değişkenine göre arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarının Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi ile Öğretim Programına Bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı yaz döneminde Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde yaz okulu programına katılan 355 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen, “Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının genel olarak Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık ölçeğinin tümüne ilişkin algıları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı algılarına ilişkin olarak, ölçeğin tümüne ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğretmen adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalıkları ile Eğitim Programı Okuryazarlığı algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğudur.

Gelmez Burakgazi (2019) tarafından yapılan “Programa Bağlılık: Kara Kutuyu Aralamak” adlı çalışmasında, ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar ışığında Türkiye’de uygulamaya bağlılığı ve programların uygulanmasını etkileyen özellikler kısaca şu şekilde ifade etmiştir: İleride yapılacak çalışmaların randımanlı ve bireylere daha faydalı olması için, yapılan araştırmaların izinde yol almak ve uygulayıcılarla birlikte hareket etmek anlamlı olacaktır. Gelecekte yapılacak



çalışmalarda uygulama boyutunda faktör etkililiği, bağlılığın ölçüleceği hususlar alan yazına büyük katkı sağlayacaktır. Kavram karmaşasının azalması için, uluslararası alan yazın için kavram birliği önemli olacaktır. Programların verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesinde, katılımcı ve programın özelliklerinin iyi yapılandırılması önemlidir ve uygulama sonunda etkili ve istedik sonuçlar alınması için ise programların iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir.

Özetle, Türkiye’de geręekleřtirilen öğretim programına bağlılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çok kısıtlı sayıda araştırmaya rastlanılmış ve bu çalışmalar genellikle doküman analizi yolu ile konuya ilişkin bilgilendirme yapmak amacıyla kurgulanmış; cinsiyet değişkeninin öğretim programına bağlılık konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığına; program uyumluluğunu; okul, öğretmen, eğitim sistemi, öğrenci, kaynak-materyal, çevre faktörlerinin etkilediğine değinilmiş olduğu saptanmış ve konuya yönelik kavram karmaşasının azalması için, uluslararası alan yazında kavram birliğinin önemli olacağı; programların verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesinde, katılımcı ve programın özelliklerinin iyi yapılandırılmasının önemli olduğu ve uygulama sonunda etkili ve istedik sonuçlar alınması için ise programların iyi düzenlenmiş olması gerektiğine değinilmiştir.

#### 2.2.1.3. İlk okuma yazma öğretilmi öz yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar

Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasında ilk okuma yazma öz yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye odaklanmış olan bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

## 2.2.2. Türkiye dışında yapılan araştırmalar

### 2.2.2.1. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar

Corkett, Hatt & Benevides (2011) çalışmasında öz yeterlik veya kişinin hem öğretmen hem de öğrenci tarafındaki yeteneğine olan inancının (Bandura,1977) doğrudan öğretmen ve öğrenci başarısı ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Az miktarda çalışma, öğretmen etkinliği, öğrenci etkinliği ve öğrenci yeteneğini tek bir seferde karşılaştırmıştır. Bu çalışma, öğretmen öz yeterliği, öğrenci öz yeterliği ve öğrenci yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğrencilerin öz yeterlikleri ve yeteneklerine dair algılarında önemli ölçüde ilişkili olduğu fakat öğrenci okuryazarlık öz yeterliği, okuryazarlık yetenekleriyle ilişkili olmadığı sağtanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin okuryazarlık öz yeterliklerine dair algıları ile öğrencilerin okuryazarlık öz yeterlikleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Tschannen-Moran ve Johnson (2011), çalışmalarında okuryazarlık eğitimi için öz yeterlik inancının ve bu inançların genel olarak öğretim için öz yeterlik ile ilişkisinin öncüllerini araştırmıştır. Faktör analizi, geliştirilen TSELI ölçüsünün yapı geçerliliğini göstermiştir. TSELI ve daha genel TSES arasındaki ılımlı korelasyonlar, bazı örtüşmeler olsa da, aynı şey olmadığını göstermiştir. Regresyon analizinde, üniversiteye hazırlık kalitesinin, en yüksek eğitim seviyesinin, bir kitap kulübüne katılım, okul seviyesinin, sınıf kitaplarında mevcut olan kaynakların, öğretmenlerin öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı için etkinlik duygusunun TSELI'deki varyansı açıkladığı saptanmıştır.

Poggio (2012), Amerika'nın Kansan Eyaleti'nde görev yapan 3-4-5-6-7 ve 8. sınıfı okutan toplam 176 öğretmenden oluşan, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Johnson (2011)'un geliştirdikleri "Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"

ile öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının, öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin okuttukları öğrencilerin bazı karakteristik özelliklerinin, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimindeki öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiş ve bunun yanı sıra öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi yükseldikçe okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarının düşüp düşmediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri arttıkça okuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının değişmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özelliklerinden kıdem değişkeninin, öğrencilerin özelliklerinden de etnik köken ve ekonomik durum değişkeninin öğretmenlerin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Son olarak da öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Helfrich ve Clark (2016), 87 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmada, ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının, okuma öğretimine göre daha düşük olduğu ve adayların öz yeterlik inançlarının öğretim metodu ve öğretim stratejilerine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Ciampa ve Gallagher (2018) tarafından yapılan araştırmada Kanadalı ve Amerikalı öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada Tschannen-Moran ve Hoy (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi dersi almadan önce ve sonra olmak üzere adayların öz yeterlikleri, iki defa ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi kursu almadan önce ve aldıktan sonraki öz yeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin sözel okuma metoduyla doğrudan ilişkili olduğu, Kanadalı öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin, öğretmenlik tecrübesi ve farklılaştırılmış öğretim metodu kullanımlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, Türkiye dışında gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimine yönelik çok az sayıda ulaşılabilen öz yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, konunun örnekleminin genellikle öğretmen adaylarından oluştuğu; öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla anlamlı şekilde ilişkilendirildiği; genellikle “Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin kullanıldığı; öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri arttıkça okuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının değişmediği; kıdem değişkeninin, öğrencilerin özelliklerinden de etnik köken ve ekonomik durum değişkeninin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu; öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu; öğretmen adaylarının yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının, okuma öğretimine göre daha düşük olduğu ve adayların öz yeterlik inançlarının öğretim metodu ve öğretim stratejilerine göre farklılaşmadığı; öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi eğitimi almadan önce ve aldıktan sonraki öz yeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin sözel okuma metoduyla doğrudan ilişkili olduğu yönünde sonuçlar tespit edilmiştir.

#### 2.2.2.2. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar

Pence, Justice ve Wiggins (2008), anaokulu öğretmenlerinin dil becerisi odaklı öğrenme programlarına bağlılıkları ile ilgili çalışmalarında öğretmenlerin bağlı olduklarını zenginleştirilmiş dil öğretimi programını içeren dramalar oyunlar gibi etkinliklerle öğrencilerin dil gelişiminde belirgin bir farklılaşma olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenleri ayrıca bu programa bağlı kaldıklarında kendilerini daha rahat ve istekli hissettikleri bulunmuştur. Programın kendilerine sağladıkları kolaylıktan dolayı da öğretmenler her geçen gün daha da programa bağlanmışlardır.

Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis (2011), "Sınıf yönetim programının kenar mahalle okullarında uygulanması ve programa bağlılık öğrencilerin akademik gelişimlerini ve davranışlarını etkiliyor mu?" adlı çalışmalarında programa bağlı kalından sınıflarda disiplin sorunlarının daha az yaşandığı ve akademik olarak

öğrencilerin gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Buna karşılık programa bağlılığın az olduğu sınıflarda ise çevre tarafından kabul edilemeyecek davranışlarının olması ortaya çıkmıştır. Programa bağlı kalınan sınıflarda 16 öğrenciden sadece 1 tanesi dikkatini dağılırken. Programa bağlı kalınmayan sınıflarda 16 öğrenciden 3 tanesi kısa sürede istemeyen davranış gösterdikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak programa bağlı kalmanın akademik başarıyı getirdiği aynı zamanda istemeyen davranışları önlediği ortaya çıkmıştır.

Botvin, Griffin, Diaz ve Ifill-Williams (2001) tarafından New York'ta 3621 öğrenci ile madde ve uyuşturucu kullanımının önlenmesine yönelik yürütülen çalışmada 29 okulda 81 öğretmen ile programdaki temel noktaları ele alınmıştır. Önleme programı, uyuşturucuyu reddetme becerileri, kişisel özyönetim becerileri ve genel sosyal becerileri öğrencilere kazandırarak onların uyuşturucu tekliflerine direnme, uyuşturucu kullanma motivasyonlarını azaltma ve uyuşturucu kullanımına yönelik sosyal kırılganlıkları azaltma becerileri ve bilgilerini sağlama çabasını öğretmiştir. Programın, ergenlerde madde kullanımında rol oynadığına inanılan çeşitli bilişsel, tutumsal ve kişilik değişkenleri üzerinde de doğrudan olumlu etkisi olmuştur. Öğretmenlerin başkaları tarafından gözlemlendiklerini düşündükleri ortamlarda, programa bağlılık oranlarının önemsenecek düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Özetle, Türkiye dışında gerçekleştirilen öğretim programına bağlılık boyutunda çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de olduğu gibi bu bağlamda da çok kısıtlı sayıda araştırmaya rastlanılmış bu çalışmalarında genellikle öğretmenler üzerinde yapıldığı; öğretmenlerin programa bağlılıklarının arttıkça kendilerini daha rahat ve istekli hissettikleri, dolayısıyla da programın kendilerine sağladıkları kolaylıktan dolayı da öğretmenlerin gittikçe programa bağlılıklarının arttığı; programa bağlılığın az olduğu sınıflarda sınıf yönetimi ile ilgili problemlerin yaşandığı; programa bağlı kalmanın akademik başarıyı getirdiği aynı zamanda istemeyen davranışları önlediği ve sonuçta öğretmenlerin başkaları tarafından gözlemlendiklerini düşündükleri ortamlarda, programa bağlılık oranlarının önemsenecek düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

### 2.2.2.3. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar

Araştırmacı tarafından konu alanı ile olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiye odaklanmış bir çalışmaya yurt dışında ulaşılamamıştır.



## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından tarama modeli kapsamında ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni nicel araştırmalar arasında yer alan iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için başvurulan bir modeldir. Bu desende tek bir grup üzerinde çalışılmakta olup gruplara müdahalede bulunulmamaktadır (Cresswell, 2012). Nitekim araştırmacı, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında bulunan bir ilişkiyi tanımlamak ve aynı zamanda bu ilişkinin derecesinin belirlemek için korelasyon analizleri yapabilir (McMillan ve Schumacher, 2004). İki veya daha fazla değişken arasındaki gücü ortaya koymak için açıklayıcı korelasyonel desen kullanılır (Creswell, 2005). Araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi suretiyle bir sonuca ulaşılmak istenen bu araştırmada, ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması yolu ile bir sonuca varılmak istenmektedir. Bu açıdan ele alındığında da araştırmada korelasyonel araştırma modellerinden olan açıklayıcı korelasyonel desen (*The Explanatory Correlational Design*) benimsenmiştir. Çünkü, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak ya çok az sayıda bilgi bulunmakta ya da hiç bilgi bulunmamaktadır. Bu durumda da genellikle kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın, tümevarıma dayalı bir yaklaşım ile incelenmesine imkan veren desen, açıklayıcı korelasyonel desendir. Dolayısıyla ilgili desen bu yönüyle, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı istatistiksel analiz

teknikleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2005; Fraenkel ve Wallen, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir il merkezinde görev yapmakta olan 394 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma maliyet ve zaman dikkate alınarak evreni temsil etmesi beklenen bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem sayısı Krejcie ve Morgan'ın (1970) sunduğu denklemle belirlenmiştir. Evren oranı ( $p$ ) 0,5, doğruluk derecesi ( $d$ ) 0,05 ve  $X^2=3.841$  (0,05 düzeyinde) belirlenerek 394 ( $N$ ) kişiyi temsil edecek örneklemin 195 kişiden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir il merkezinde görev yapan 288 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Ulaşılan kişi sayısı ölçütü sağlar niteliktedir. 288 öğretmenden oluşan örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi açısından mümkün olan en fazla çeşitliliği göstermeleri dikkate alınmıştır. Veriler 32 farklı okuldan toplanmıştır. Tablo 3.1'de öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir.

**Tablo 3.1.** Örneklemdeki öğretmenlerin demografik özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	169	58,7
	Erkek	119	41,3
Kıdem	10 yıl ve altı	22	7,6
	11-15 yıl	52	18,1
	16-20 yıl	58	20,1
	21-25 yıl	65	22,6
	26-30 yıl	43	14,9
	30 yıl üzeri	48	16,7
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	37	12,8
	Lisans	219	76,0
	Lisansüstü	32	11,1
Toplam		288	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,7'sinin (n=169) kadın ve %41,3'ünün (n=119) erkek olduğu görülmektedir. Kıdeme göre



dağılım incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %7,6'sının (n=22) 10 yıl ve altında, %18,1'inin (n=52) 11-15 yıl aralığında, %20,1'inin (n=58) 16-20 yıl aralığında, %22,6'sının (n=65) 21-25 yıl aralığında, %14,9'unun (n=43) 26-30 yıl aralığında ve %16,7'sinin (n=48) 30 yıl üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre dağılım incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,8'inin (n=37) ön lisans, %76'sının (n=219) lisans ve %11,1'inin (n=32) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının az olması ve sınıf öğretmenlerinin 1989-1990 yılında başlayacak şekilde dört yıllık eğitim almaları kararlaştırıldığından ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmen sayısı azdır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğretim programına bağlılık ölçeği ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğidir. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve öğrenim düzeyine ilişkin bilgiler elde etmeye yöneliktir. Bu değişkenlerin (cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi) öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığı ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Öğretim programına bağlılık ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeklerine ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Ölçeklerin geliştirilmesi ile ilgili bilgiler geçerlik ve güvenilirliğe dair elde edilmiş kanıtlar sunulduktan sonra bu araştırma kapsamındaki elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur.

#### 3.3.1. Öğretim programına bağlılık ölçeği

Öğretim programına bağlılık ölçeği Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından 167 öğretmene ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın taraması yapılarak, öğretmen deneyimleri kullanılarak ve öğretim programlarının incelenmesi sonucunda 34 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Olumlu ve

olumsuz olarak yazılan maddeler örnekleme yer almayan bir hakem grubuna incelenmiştir. İki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir grup öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra 32madde ile uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda madde geçerliğini belirlemek amacıyla madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Madde ölçek korelasyonu ,30'un altındaki 10 madde (1, 10, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23 ve 29. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca Cronbach alfa katsayısını düşüren bir madde (31. madde) daha ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların geçerlik kanıtları açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir. 21 madde ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. KMO ve Bartlett testi sonuçları verinin faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrası verinin tek faktörlü yapı gösterdiği belirlenmiş olup faktör yük değeri ,32'nin altında olan bir madde (32. madde) ölçekten çıkarılmıştır. 20 madde ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü yapının varyansın %35,81'ini açıkladığını göstermiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin ,349 ile ,759 aralığında değiştiği bulunmuştur. Her bir maddenin faktör yükü tablo 3.2'de gösterilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar için güvenilirlik kanıtı elde etmek üzere Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ,896 olarak hesaplanmış olup elde edilen bu değer ölçek puanlarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. 20 maddeden oluşan ölçekte dört madde olumsuzdur. Olumsuz maddeler ters şekilde puanlanmaktadır.

**Tablo 3.2.** Öğretim programına bağlılık ölçeği AFA sonuçları

	Madde No	Madde No (Nihai)	Maddeler	Faktör Yükleri
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	M2	M1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	,640
	M3	M2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	,610
	M4	M3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	,561
	M5	M4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	,638
	M6	M5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	,471
	M7*	M6*	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	,371
	M8	M7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	,466
	M9*	M8*	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri	,349

		dikkate almam.	
M11	M9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.	,759
M12	M10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	,757
M13	M11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	,670
M17*	M12*	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	,394
M18	M13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	,497
M19*	M14*	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem	,501
M24	M15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	,599
M25	M16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	,723
M26	M17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	,747
M27	M18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	,717
M28	M19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	,613
M30	M20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	,617
Özdeğer			7,163
Açıklanan Varyans			35,810
Cronbach Alfa			.896

\* Olumsuz maddeler

Yaşaroğlu ve Manav (2015)

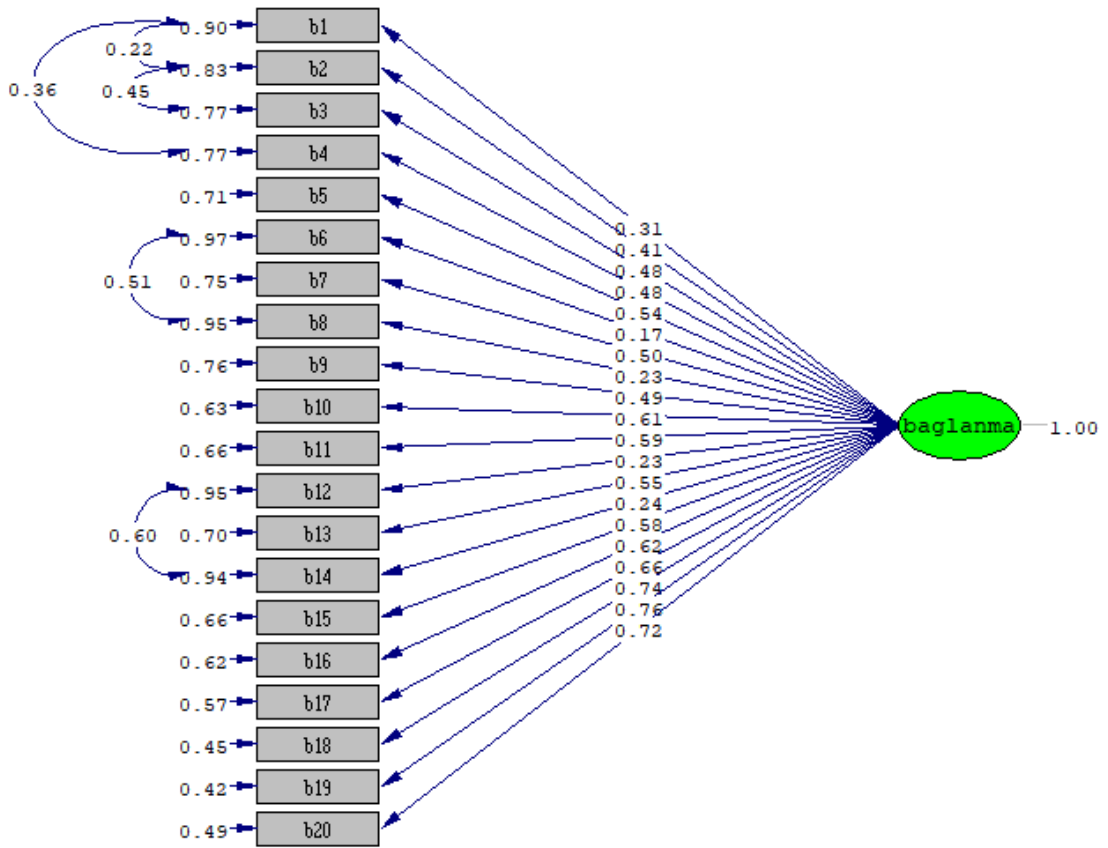
Bu araştırma kapsamında öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen verilere geçerlilik kanıtı sağlamak üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa, standardize edilmiş alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca yapı güvenilirliği sonuçlarına yer verilmiştir. McDonald omega katsayısı, standardize alfa katsayısı ve yapı güvenilirliğine Cronbach alfanın güvenilirliğin alt sınırını vermesi nedeniyle başvurulmuştur. Cronbach alfa katsayısı .849, standardize alfa katsayısı .881, ve McDonald omega katsayısı ,870 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçek puanlarının güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Cortina (1993) araştırmasında ölçekteki madde sayısı ve ölçek boyutluluğu dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının .70'in üzerinde olmasının güvenilirliğin yeterliğine işaret ettiğini belirtmiştir. Geçerlik için başvuru doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenmiş faktör analitik bir yapının ilişki örüntüsünün doğrulanması ve test edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Bayram, 2010; DeVellis, 2014). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilirken uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada kıkare/sd, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation [Hata Ortalamalarının Karekökü]), NNFI (Non-normed

Fit Index [Normlaştırılmamış Uyum İndeksi] ve CFI (Comparative Fit Index [Karşılaştırmalı Uyum İndeksi]) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon (2005) tarafından da belirtildiği üzere GFI (Goodness of Fit Index [Uyum İyiliği İndeksi]) örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden araştırmada incelenmemiştir. Kahn'a göre (2006) en az 100 kişi ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada 288 kişilik örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yapılan DFA sonucu modele ilişkin bulunan uyum indeksleri Tablo 3.3'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.3.** Öğretim programına bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	$X^2$	sd	$X^2/sd$	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	1140,25	170	6,71	,14	,82	,84
Modifikasyon(1-2, 2-3, 1-4, 6-8,12-14)	505,47	165	3,06	,08	,92	,93

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ilk ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 6,71, RMSEA değerinin ,14, NNFI değerinin .82 ve CFI değerinin .84 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .90 üzerinde NNFI değerinin ,90'a yakın olması kabul edilebilir uyumu; kesin bir kural olmamakla birlikte  $X^2/sd$  değerinin beşin altında olması iyi uyumu ve RMSEA değerinin ,10 altında olması orta düzey uyumu göstermektedir (Bollen, 1989; DiLalla, 2000; MacCallum, Browne, and Sugawara, 1996; Schumacker ve Lomax, 2010; Westland, 2015). Dolayısıyla ilk modelin CFI, NNFI, RMSEA ve  $X^2/sd$  indeksleri açısından kabul edilebilir uyum göstermediği belirtilebilir. Bu nedenle modele modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyonlar 1. ve 2., 2. ve 3., 1. ve 4., 6. ve 8., 12. ve 14. maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak uygulanmıştır. Uygulanan modifikasyonlar sonrası modele ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Modifikasyon sonrası uyum indekslerinden incelendiğinde  $X^2/sd$  değeri 3,06, RMSEA değeri, .08, NNFI değeri .92 ve CFI değeri .93 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre  $X^2/sd$ , CFI ve NNFI değerleri kabul edilebilir, RMSEA değeri orta düzeyde uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretim programına bağlılık ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Modifikasyonlar sonrası ortaya çıkan yol şemasına Şekil 3.1'de yer verilmektedir.



**Şekil 3.1.**Öğretim programına bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması

Şekil 3.1’de öğretim programına bağlılık ölçeğinin faktöriyel yapısı ve standartlaştırılmış katsayılar görülmektedir. Tablo 3.4’de her bir maddenin ilişkin faktör yüküne (standartlaştırılmış lambda katsayısı), maddeler ve faktör arasındaki yollara ait t değerlerine ve  $R^2$ (çoklu korelasyon kareleri) değerlerine yer verilmektedir.

**Tablo 3.4.** Öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin faktör yükleri, t değerleri ve R<sup>2</sup> değerleri

Faktör	Maddeler	$\lambda$	t	R <sup>2</sup>
Öğretim programına bağlılık	M1	,31	5,11	,10
	M2	,41	6,94	,17
	M3	,48	8,27	,23
	M4	,48	8,28	,23
	M5	,54	9,35	,29
	M6	,17	2,77	,03
	M7	,50	8,63	,25
	M8	,23	3,74	,05
	M9	,49	8,35	,24
	M10	,61	10,92	,37
	M11	,59	10,39	,34
	M12	,23	3,69	,05
	M13	,55	9,55	,30
	M14	,24	3,86	,06
	M15	,58	10,26	,34
	M16	,62	11,16	,38
	M17	,66	12,07	,43
	M18	,74	14,11	,55
	M19	,76	14,72	,58
	M20	,72	13,49	,51

Tablo 3.4 incelendiğinde standartlaştırılmış lambda katsayılarının yani faktör yüklerinin .17 ile .76 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde 6, 8, 12 ve 14'ün faktör yükleri biraz düşük bulunmuştur. Ancak ölçek geliştirme çalışmasında, açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında bu maddelere ait faktör yükleri daha yüksektir. Ölçek yapısını değiştirmemek ve maddelerin öğretim programına bağlılık değişkenini ölçmede önemli olması nedeniyle bu maddeler ölçekte tutulmuştur. Öğretim programına bağlılığı belirlemede en etkili madde 19. maddedir. 19. Madde “sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım”dır. Modeldeki t değerlerinin tamamının anlamlı olduğu görülmektedir. R<sup>2</sup> değerlerinin .03 ile .58 aralığında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen standartlaştırılmış lambda katsayıları aracılığıyla hata katsayıları aracılığıyla açıklanan varyans oranı ve yapı güvenirliliği belirlenmiştir. Yapı güvenirliliği ölçülen değişkene ilişkin iç tutarlık ve güvenirliliği gösteren bir katsayı olup .87 olarak bulunmuştur. Hair'a göre (2014) yapı güvenirliliği katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır. gerektiğini belirtmektedir. Elde edilen katsayı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Ayrıca açıklanan varyansın .28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.3.2. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği

İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği Delican (2016) tarafından 256 sınıf öğretmeni adayına ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazından yararlanılarak 73 maddelik bir madde havuzu meydana getirilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken alt boyutlar (hazırlık, uygulama ve değerlendirme) belirlenmiş olup göstergeler ve tanımlar yazılmıştır. Madde havuzunda yer alan maddelerin 23'ü hazırlık, 43'ü uygulama ve 8'i değerlendirme boyutuna ilişkin olarak yazılmıştır. Sınıf eğitimi alanındaki üç, eğitim bilimleri alanındaki bir ve Türkçe eğitimi alanındaki bir uzmandan alınan görüşler doğrultusunda 21 madde ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri uygun, düzeltilmeli ve uygun değil kategorilerini içeren üç seçenekli bir ölçekle alınmıştır. Uzmanlardan maddeleri ilk okuma yazma öz yeterliğini ölçme, ilgili alt boyutla ilişkili olma, ifadenin ve dilin uygunluğu konusunda incelemeleri istenmiştir. Uzmanlara görüşlerini yazılı olarak belirtebilecekleri bir alan ayrılmıştır. 52 maddelik form ile Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesinde sınıf eğitimi alanında öğrenim gören ve ilk okuma yazma öğretimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapılmıştır. İlk okuma yazma öz yeterliğinden alınan puanlara ilişkin yapı geçerliği kanıtı sunmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. KMO ve Bartlett testi sonuçlarının faktör analizine uygunluğu göstermesiyle açımlayıcı faktör analizi varimax döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup sonuçta binişik ve hiçbir faktöre yük vermeyen maddelere rastlanmış ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tekrar gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları üç alt boyuttan oluşan ve 25 maddeden oluşan ölçeğin varyansın %51,12'sini açıkladığını göstermiştir. Alan yazın dikkate alınarak üç alt boyut hazırlık, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Hazırlık boyutu faktör yükleri .70 ile .74 arasında değişen dokuz maddeden, uygulama boyutu faktör yükleri .58 ile .72 arasında değişen 12 maddeden ve değerlendirme boyutu faktör yükleri .66 ile .81 arasında değişen dört maddeden oluşmaktadır. Hazırlık boyutu varyansın %19,90'ını, uygulama boyutu varyansın %21,21'ini ve değerlendirme boyutu varyansın %10,01'ini açıklamaktadır. Her bir maddenin faktör yüküne Tablo 3.5'te yer verilmektedir. Yapı geçerliği kanıtı sağlamak

için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığına işaret etmiştir. Delican'ın(2016), doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulunduğu uyum indekslerinden ( $X^2/sd = 1,55$ ,  $RMSEA=.05$ ,  $GFI=.88$ ,  $AGFI=.86$ ,  $CFI=.98$ ,  $NFI=.94$ ) CFI, RMSEA ve  $X^2/sd$  modelin mükemmel uyum, NFI modelin iyi uyum, GFI ve AGFI modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında madde ayırt ediciliğini incelemek amacıyla belirlemek üzere madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Madde ölçek korelasyonları hazırlık boyutunda .63 ile .68, uygulama boyutunda .54 ile .65 ve değerlendirme boyutunda .49 ile .66 aralığında değişmektedir. Madde geçerlikleri için olarak alt grup üst grup ortalamalarının farklarının anlamlılığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Sonuçta tüm maddelerin alt ve üst grup arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre maddelerin tamamının ayırt edici olduğu belirtilebilir. Ölçek verilerinin güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .90, hazırlık boyutu için .90, uygulama boyutu için .89 ve değerlendirme boyutu için .78 olarak bulunmuştur. Ölçek formu, öğretmen adaylarının yeterlik görüşlerine ilişkin 1 en düşük, 5 en yüksek yeterliği gösterecek şekilde 5'li likert tipinde puanlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından farklı bir grup olan öğretmenler üzerinde çalışıldığı için verilere yapı geçerliği kanıtı sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek üzere birden fazla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve ölçek birden fazla boyuttan oluştuğu için tabakalı alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin tamamı için .94, hazırlık boyutu için .85, uygulama boyutu için .90 ve değerlendirme boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Cortina (1993) araştırmasında ölçekteki madde sayısı ve ölçek boyutluluğu dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının .70'in üzerinde olmasının güvenirliliğin yeterliliğine işaret ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen katsayıların bu kriteri sağlar nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür. Tabakalı alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu katsayıların yanı sıra yapı güvenirliliği değerlerine yer verilmiştir.



**Tablo 3.5.** İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği AFA sonuçları

	Madde No	Madde No (Nihai)	Maddeler	Faktör Yükleri		
				B1	B2	B3
Hazırlık	M4	M1	Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme	,734		
	M11	M2	Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme	,738		
	M9	M3	Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme	,741		
	M7	M4	Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme	,741		
	M14	M5	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme	,743		
	M3	M6	Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme	,719		
	M15	M7	Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme	,719		
	M16	M8	Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme	,696		
	M18	M9	Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme	,695		
Uygulama	M47	M10	Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme		,725	
	M35	M11	Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme		,694	
	M44	M12	Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme		,648	
	M50	M13	Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme		,697	
	M40	M14	Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme		,640	
	M33	M15	Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme		,605	
	M26	M16	Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme		,635	
	M34	M17	Görsellerden hareketle metin yazmalarını sağlayabilme		,613	
	M42	M18	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme		,621	
	M38	M19	Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme		,672	
	M43	M20	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme		,617	
M39	M21	Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme		,585		
Değerlendirme	M49	M22	Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme			,770
	M51	M23	Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme			,760
	M52	M24	Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme			,806
	M46	M25	Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme			,657
Özdeğer			4,975	5,303	2,502	
Açıklanan Varyans			19,901	21,210	10,006	

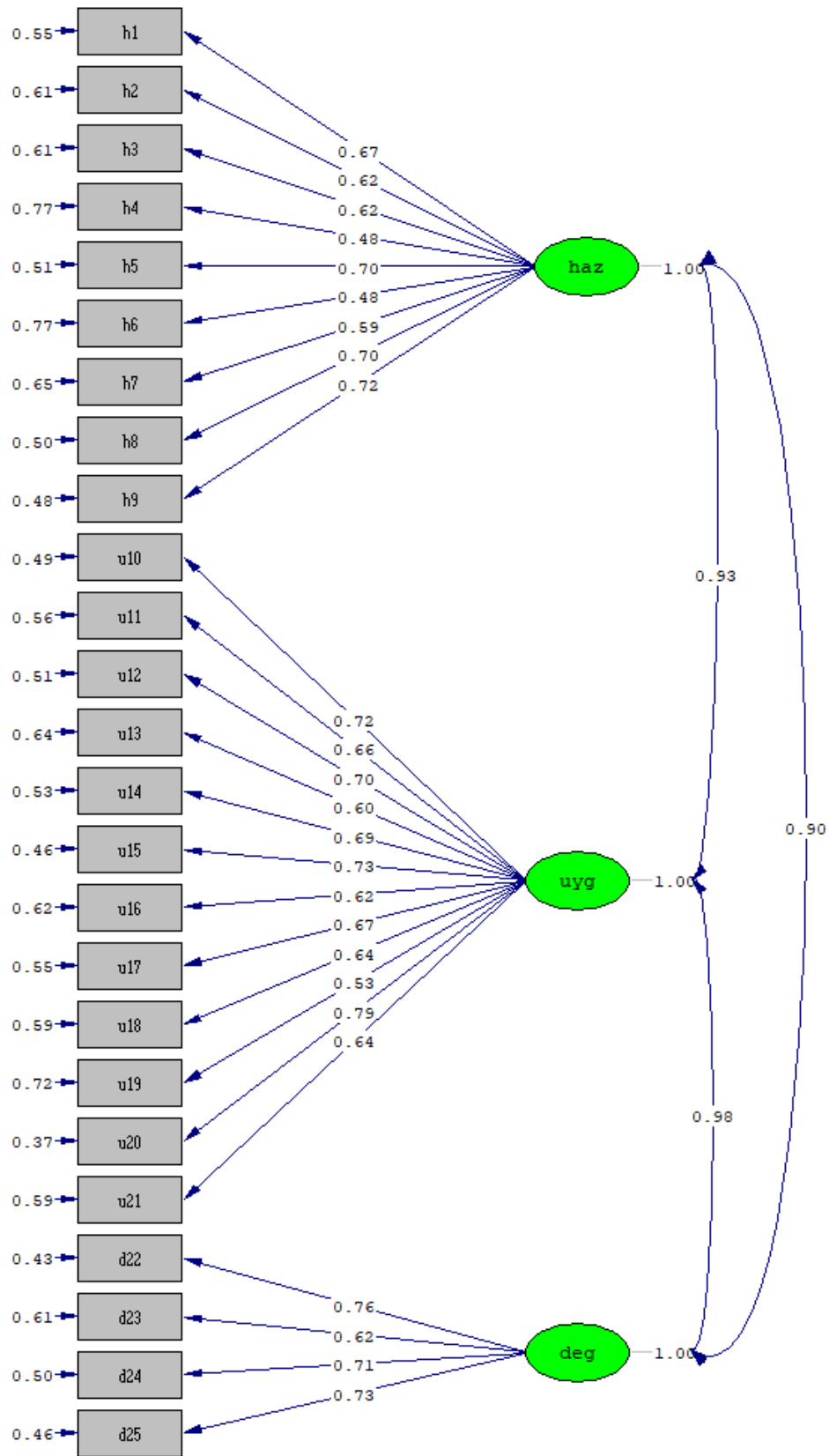
Not: B1, B2, B3 sırasıyla boyut 1 (hazırlık), boyut 2 (uygulama), boyut 3 (değerlendirme)'ü göstermektedir. Delican (2016)

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kare/sd, RMSEA, NNFI ve CFI uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tablo 3.6'da kurulan model ilişkin uyum indeksleri görülmektedir.

**Tablo 3.6.** İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	$X^2$	sd	$X^2/sd$	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	670,21	272	2,46	,07	,97	,98

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 2,46, RMSEA değerinin .07, NNFI değerinin .97 ve CFI değerinin .98 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .95 üzerinde olması modelin iyi uyumunu, NNFI değerinin .95 üzerinde olması modelin mükemmel uyumunu, RMSEA değerinin ,08 altında olması modelin iyi uyumunu ve  $X^2/sd$  değerinin 3 altında olması modelin kabul edilebilir uyumunu göstermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh, Hau, Artelt, Baumert&Peschar, 2006; Kline, 2016). Dolayısıyla  $X^2/sd$  indeksi kabul edilebilir, RMSEA ve CFI indeksleri iyi ve NNFI indeksi mükemmel uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretmen verileri üzerinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Modele ilişkin yol şemasına Şekil 3.2'de yer verilmektedir.



Şekil 3.2. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması

Şekil 3.2’de ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin faktöriyel yapısı, faktörler arası korelasyonlar ve standartlaştırılmış katsayılar görülmektedir. Tablo 3.7’de her bir maddeye ilişkin faktör yükü (standartlaştırılmış lambda katsayısı), maddeler ve faktörler arasındaki yollara ait t değerleri ve R<sup>2</sup> (çoklu korelasyon kareleri) değerleri gösterilmektedir.

**Tablo 3.7.** İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği verilerine ilişkin madde faktör yükleri, t değerleri ve R<sup>2</sup> değerleri

Faktör	Maddeler	$\lambda$	t	R <sup>2</sup>
Hazırlık	M1	,67	12,40	,45
	M2	,62	11,31	,39
	M3	,62	11,27	,39
	M4	,48	8,26	,23
	M5	,70	13,15	,49
	M6	,48	8,28	,23
	M7	,59	10,60	,35
	M8	,70	13,24	,50
	M9	,72	13,61	,52
Uygulama	M10	,72	13,78	,51
	M11	,66	12,42	,44
	M12	,70	13,43	,49
	M13	,60	10,87	,36
	M14	,69	12,99	,47
	M15	,73	14,20	,54
	M16	,62	11,40	,38
	M17	,67	12,58	,45
	M18	,64	11,89	,41
	M19	,53	9,42	,28
	M20	,79	15,93	,63
	M21	,64	11,90	,41
Değerlendirme	M22	,76	14,62	,57
	M23	,62	11,31	,39
	M24	,71	13,35	,50
	M25	,73	14,06	,54

Tablo 3.7 incelendiğinde standartlaştırılmış lambda katsayılarının yani faktör yüklerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık boyutunda .48 ile .72, uygulama boyutunda .53 ile .79 ve değerlendirme boyutunda .62 ile .76 aralığında değiştiği görülmektedir. Faktör yükleri yeterli düzeyde bulunmuştur. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinde hazırlık boyutunu belirleyen en etkili madde 9. madde yani “okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme”, uygulama boyutunu belirleyen en etkili madde 20. madde yani “okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme”, değerlendirme boyutunu belirleyen en etkili

madde 22. madde yani “okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme”dir. Modelde elde edilen t değerlerinin tamamının anlamlı olduğu görülmektedir.  $R^2$  değerlerinin hazırlık boyutunda .23 ile .52, uygulama boyutunda .28 ile .63 ve değerlendirme boyutunda .39 ile .57 aralığında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen standartlaştırılmış lambda katsayıları ve hata katsayıları aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarının açıklanan varyans oranları ve yapı güvenirliği belirlenmiştir. Yapı güvenirliği ölçülen değişkene ilişkin iç tutarlık ve güvenirliği gösteren bir katsayı olup hazırlık boyutu için .85, uygulama boyutu için .91 ve değerlendirme boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Hair'a göre (2014) yapı güvenirliği katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır. Elde edilen katsayılar bu ölçütü sağlar niteliktedir. Açıklanan varyansın hazırlık boyutu için .39, uygulama boyutu için .45 ve değerlendirme boyutu için .50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

#### 3.4.1. İşlem yolu

Araştırmaya başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, 08.05.2018 tarihli ve 2018/05 sayılı kararla onay alınmıştır (bkz: EK-1). Bu işlemin ardından Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alınmıştır (bkz: EK-2). 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulama için okul idarecileri ile gerekli görüşmeler yapılmış olup, sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara uygun gördükleri zaman dilimi içerisinde veri toplama araçları verilmiştir. Bu araştırmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma tek bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evreni Batı Karadeniz Bölümü'ndeki bir il merkezinde görev yapan 394 sınıf öğretmeninden oluşurken bu evrenden 288 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve veriler toplanmıştır. Örneklem maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem,

öğrenim düzeyi açısından dikkate alınmıştır. Veriler 32 farklı okuldan elde edilmiştir. Veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, öğretim programına bağlılık ölçeği, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğidir. Veriler elde edilirken basılı formlardan yararlanılmıştır. Araştırma da gönüllülük esastır. Uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde öğretim programına bağlılık ölçeğinde bulunan olumsuz maddeler (6, 8, 12 ve 14. madde) dönüştürülmüştür. Ardından kayıp veri incelemesi yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinde ortaya çıkan kayıp verilerin tamamen rassal dağıldığının belirlenmesi üzerine beklenti maksimizasyonu (expectedmaximization) tekniği ile kayıp veri ataması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeğinde kayıp verilerin tamamen rassal dağılmaması ve kayıp veri sayısının oldukça az olması nedeniyle liste bazında silme yöntemi ile cevaplarında kayıp veri bulunan kişiler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ölçek puanlarında kayıp veri bulunan 10 kişi araştırmadan çıkarıldıktan sonra öğrenim durumu değişkeninde kayıp veri bulunan bir kişi daha veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç veriler incelenmiş ve bu yönde beş kişi araştırmadan çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç verilerin incelenmesinde z puanları kullanılmış olup örneklem 100 kişi -4 ile +4 aralığı dışında kalan veriler uç veri olarak yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Veri hazırlık süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kıdem değişkeninde 1-5 ve 6-10 yıl kategorilerinde oldukça az kişi bulunması nedeniyle bu iki kategorinin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanların geçerlik kanıtı doğrulayıcı faktör analizi ile Lisrel 8 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirlik kanıtı ise Cronbach alfa katsayısı ile SPSS 22 programı kullanılarak standardize edilmiş alfa ve Mc Donald omega katsayıları ile güvenilirliğini belirlemek üzere SPSS 22 programı aracılığıyla Cronbach alfa, Factor 10,5 programı kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca Lisrel 8 programı çıktılarında yer alan

standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata katsayıları aracılığıyla yapı güvenirligi kat sayısı hesaplanmıştır. Bu araştırmada normallik testi amacı ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8.** Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik ölçekleri çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	-,142	-,995
İlk okuma yazma öğretimine yönelik özyeterlik	288	4,587	,382	-1,029	,743
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik hazırlık boyutu	288	4,599	,388	-1,053	,855
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik uygulama boyutu	288	4,560	,419	-,927	,384
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik değerlendirme boyutu	288	4,638	,425	-1,243	1,329

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -0,142 ile -1,243 arasında basıklık değerlerinin ise 0,384 ile 1,329 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında saptanması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Yukarıda bahsedilen ön analizler yapıldıktan sonra araştırmanın birinci ve ikinci sorusunun cevaplanması amacı ile yüzde, frekans, standart sapma, ortalama gibi betimsel istatistikler yapılmış; araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak amacı ile korelasyon analizleri ve son olarak da araştırmanın dördüncü sorusunu cevaplamak amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma problemlerine göre elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu " Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden ve bu ölçeğin hazırlık, uygulama, değerlendirme boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği		4,587	,382	3,16	5,00
Hazırlık	288	4,599	,388	3,22	5,00
Uygulama		4,560	,419	3,08	5,00
Değerlendirme		4,638	,425	3,00	5,00

Tablo 4.1 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ortalamasının 4,587, standart sapmasının 0,382 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Buradan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan



ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,16 puan, en fazla ise 5,00 puan almıştır. İlk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,599, 4,560 ve 4,638 olarak bulunmuştur. İlk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının tamamı tamamen katılıyorum aralığına denk düşmektedir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin standart sapmalar sırasıyla 0,388, 0,419 ve 0,425 bulunmuştur. En düşük puan ortalamasının 1 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en düşük puanlar sırasıyla 3,22, 3,08 ve 3,00'dir. En yüksek puan ortalamasının 5 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en yüksek puanlar alt boyutların tamamında 5'dir.

Kısaca analiz sonuçları değerlendirildiğinde, örnekleme dahil olan ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini oldukça yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin yüksekliğini vurgulayan çalışmaların (Öztürk ve Ertem, 2017; Öztürk, 2017; Özdemir, 2015; Özdemir ve Erdoğan,2017) araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programı lisans eğitimleri süresince akademik açıdan başarılı sınıflarda öğrenim görmeleri ve sınıf içinde olumlu atmosferin hâkim olması; ders öğretim üyelerinin lisans eğitimleri süresince öğretmen adaylarına yapıcı dönüt sağlaması gibi etkenler ile ortaya çıktığı (Özdemir ve Erdoğan,2017 ); sınıf öğretmenlerinin almış oldukları teorik eğitimin niteliği (Özdemir,2015), ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce en az bir defa birinci sınıfı okutmalarının da bu durumun oluşmasında etkili olduğu, öğretmenlerin merkez ilçede görev yapması, tecrübelerinin yüksek olması ve yeterliklerinin yüksek olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

En düşük ortalamaya sahip alt boyutun uygulama olması, alan yazındaki bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Özdemir (2015) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine ilişkin yeterlik inançlarını, nitel ve nicel verilerle incelenmiştir. Çalışmada öz yeterlik inançlarının uygulama yapamama durumundan dolayı olumsuz etkilendikleri tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının daha çok uygulama yapmaları önerilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun, kaynaklarından biri olarak Özdemir'in (2015) belirttiği gibi hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulama oranlarının düşük olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Yine Özdemir ve Erdoğan'ın (2017) çalışmalarında da uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Ekin (2018)'in çalışmasında da birinci sınıf okutma deneyimi arttıkça ilk okuma yazma öğretimi konusunda öz yeterlik algısının arttığı tespit edilmiştir.

Öz yeterliğin kişinin belli bir konudaki görevini başarabileceğine dair inancını ifade ettiği ve bu inanç sisteminin, bireyin görevine yönelik davranışa teşebbüs edip etmemesini, ayrıca ilgili davranıştaki devamlılığını, davranışa dair motivasyonunu ve sonuç olarak performansını etkilediğine göre (Kotaman,2008); bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olmasından da, öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecini başaracaklarına dair inançlarının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde sergilemekle yükümlü oldukları davranışlara teşebbüs edecekleri; bu teşebbüs edilen davranışların devamlı olacağı; ilk okuma yazma öğretimi süresince motivasyonlarının yüksek olacağı ve nitekim sonuçta da ilk okuma yazma performanslarının da yüksek düzeyde olacağı sonucu çıkarılabilir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Bu istatistiklere Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları

	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	3,50	5,00

Tablo 4.2 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortalamasının 4,431, standart sapmasının 0,401 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,50 puan, en fazla 5,00 puan almıştır.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve kendilerini bu alanda yeterli hissettikleri yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde, Yıldız (2018) tarafından öğretmen adaylarının öğretim programına bağlılık algıları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi saptamak amacı ile yapılan araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığının yüksek olduğu saptanmıştır.

Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis (2011), çalışmalarında programa bağlılığın öğrencilerin akademik gelişimlerini ve davranışlarını etkileyip etkilememe durumlarına baktıklarında programa bağlı kalınan sınıflarda disiplin sorunlarının daha az yaşandığı ve akademik olarak öğrencilerin gelişim gösterdikleri tespit edilmiş ve programa bağlı kalmanın, akademik başarıyı beraberinde getirdiği, aynı zamanda da istenmeyen davranışları önlediği ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla birinci sınıf çocuklarının gelişim dönemleri özellikleri, öğrenme düzey ve hızlarındaki farklılık ve ilgi ve ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ile ilk okuma yazma sürecinin hassas yapısı dikkate alındığında ortaya çıkan bu sonuç oldukça manidardır. Çünkü eğitim ortamları özellikle birinci sınıfta öğretmenin rehberliğinde bütünsellik ilkesi doğrultusunda öğretim programları doğrultusunda tasarlanarak uygulanır. Bilhassa ilkokul birinci sınıfta eğer

programa bağılı kalınmaz ya da program sınıfta etkili olarak işletilmezse hem sınıf yönetimi hem de akademik performansla ilgili problemler baş gösterebilir. Zira Boyraz (2007)'ın da belirttiği gibi öğrencilere istendik yönde eğitimsel davranışları kazandırma amacı ile bütün etkinlikler öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Hedef içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir uyum sağlanmayan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen, işlevsellik özelliği olmayan, öğretmenlere yol gösteremeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak programlarla öğrencilere hedeflenen istendik davranışlar kazandırılmaz. Toplu öğretimin yapıldığı Türkiye okullarında, ortalama düzeyde öğrenme kapasitesinde bulunan öğrencilere göre hazırlanan programlar, diğer öğrencilere hitap etmediğinde ya da öğretmen programdan çok kopuk olduğunda öğrencilerde davranış problemi oluşabilir. Nitekim sınıf içi etkinliklerde öğrencilere kazanımlara ilişkin hazırlanan bütün etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Bu çalışmanın sonucunda da alanyazındaki çalışmalara benzer şekilde direkt ilk okuma yazma programı olmasa dahi öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis, 2011). Bu durum programın kendilerine sağladıkları kolaylıktan dolayı öğretmenlerin öz yeterliğini arttırdığı, programa bağılı kalındığında sınıf içi yaşanabilecek sorunların daha az olduğu ve öğrencilerin daha başarılı olduğu; programa bağlılığın az olduğu sınıflarda ise istendik olmayan davranışların yaşanabileceğini göstermiştir. Öğretim programını uygulayan ve inceleyen öğretmenlerin, öğrencilerin beceri ve tutumlarında ayrıca bilişsel, duygusal ve psikomotor öğrenme alanlarında farkındalık yarattığı söylenebilir.

Ayrıca, birçok çalışmada öğretim programlarına yönelik olarak öğretmenlerin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Aykaç ve Çelik (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların olumsuz algı ifadeleri içerdiği, öğretmen adaylarının ise eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların, öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler içerdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin oluşturmuş oldukları olumsuz algıları, bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla dolaylı olarak paralellik göstermemektedir fakat öğretmen adaylarının algıları bu çalışmanın sonuçları ile

paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlere göre eğitim programını eksiklikleri tamamlanarak geliştirilebilir ve kullanılabilir nitelikte görmektedirler. Bu da programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların branşlar açısından dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ve adaylar genel olarak programın dış görünümü iyi ama içi boş nesne olarak görmektedir. Eğitim programının uygulama boyutunda sıkıntılar yaşandığı düşünülebilir ve analiz sonuçlarıyla uyuşmadığı söylenebilir. Bu düşünceye sevk eden sorunlar meydana çıkarılmalıdır ve yeni araştırmalar bu yöne ışık tutmalıdır.

Yıldız, Özen, Yıldız (2018) araştırmalarında, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramını hem olumlu hem de olumsuz metaforlarla açıkladıkları, eğitim programı kavramını genellikle cansız varlıklarla (çocuk, ağaç, çiçek vb. hariç) ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmüş ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramı ile ilgili görüşlerini yansıtan metafor kategorilerinin ve/veya metaforların bazılarının öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini yansıtırken, bazılarının ise olumsuz görüşleri yansıttığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili alanyazın arasında bir benzerliğin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının, dolaylı da olsa akademik başarıyı ve süreci etkilemesinden dolayı onların zihinlerinde oluşturduğu yapılar önemli hale gelmektedir. Bu iki metafor çalışması da öğretmenlerin programı zihinlerinde çok somutlaştıramadıklarını göstermektedir. Algılar da çalışmalarda genel olarak olumlu ve olumsuz olma kutuplarında toplanmıştır. Dolayısıyla programa bağlılığı geliştirmek için öncelikle programların anlaşılmasına ve programların önemine yönelik olumlu yönde inanç ve tutum geliştirebilecek yönde girişimlerin yapılması gerektiği ortadadır. Gültekin (2013) araştırmasında elde edilen bulgulara yönelik olarak, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına genelde olumlu metafor kullandıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir'in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin genelde olumlu metaforik algılara sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşılık, Aykaç ve Çelik'in (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında uygulanan yeni ilköğretim programlarına

ilişkin genellikle olumsuz algılara sahip oldukları ve Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) çalışmasında da öğretmenlerin %75'i ilköğretim programlarına ilişkin olumsuz metaforlar ürettiklerine dair bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramını olumlu ve olumsuz metaforlarla açıkladıkları, eğitim programı kavramını daha çok cansız varlıklarla ilişkilendirdikleri görülmüş ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarının ise genelde olumlu olduğu anlaşılmıştır. Özdemir (2012) eğitim programını sürekli değiştirilen bir kavram olarak, bazen de olumsuz anlam yükleyerek gören öğretmen adaylarının, ülkemizde eğitimle ilgili konularda sürekli olarak değişiklikler yapılmasından, alınan kararların ve uygulamaların bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde düzenlenmemesi ve süreklilik içermemesinden hareketle eğitimin ve eğitim programlarının, bir anlamda deneme tahtası hâline getirildiğine ya da pek çok açmazı ve sorunu barındıran bir kaos şeklinde olduğuna işaret ettiklerini ileri sürmüştür ki bu bağlamda dahi öğretmenlerin eğitim programına yönelik bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkması oldukça memnun edicidir.

Programa bağlılık bazı çalışmalarda da farklı yöntemlerle incelenmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009), tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin, eğitim programı yerine ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitaplarını dikkate aldıkları saptanırken; İnci (2017) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye ve Almanya İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Durum Çalışması" adlı doktora tezinde, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin programı değil kitabın öğretmen kılavuz kitabını rehber olarak aldıkları, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programını görmedikleri ve MEB tarafından gönderilen ders kitabına uygun olarak ders işledikleri, diğer yandan da Almanya'daki İngilizce öğretmenlerinin göreve başlamadan önce geçirdikleri staj döneminde yoğun olarak programla ilgilendikleri ve kitap seçimlerinin okullara bırakılmış olduğundan öğretmenlerin programa uygun olan kitabı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu örnekte göstermektedir ki hizmet öncesi dönemdeki eğitimler programa bağlılık açısından da önemlidir. Programa bağlılık konusunda hizmet içi eğitim süreci kadar hizmet öncesi döneme de önem verilmelidir. Öğretmenler uygun olan kitabı seçimi yapacak ve iyi bir program okuyazarı olacak kadar yeterli düzeye getirilmelidir.

#### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlikleri ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programı Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ve hazırlık, uygulama boyutlarından aldıkları puanların öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlarla olan ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin değerlendirme boyutundan alınan puanların öğretim programına bağlılık puanları ile olan ilişkisi Spearman korelasyonu ile incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.3’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.3.** İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki

	Öğretim programına bağlılık
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik	,532*
Hazırlık	,495*
Uygulama	,511*
Değerlendirme	,479*

\*p<,05

Tablo 4.3'te öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,532$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ). Nitekim Büyüköztürk (2011), 0,30 ile 0,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre değişkenlerden birisinin artması diğerinin de artacağı, değişkenlerden birisinin azalması diğerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık ( $r=,495$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ), uygulama ( $r=,511$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) ve değerlendirme ( $r=,479$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında genelde akademik öz yeterliğe ilişkin bazı araştırmalar (Yılmaz ve diğ., 2004; Akar, 2008; Oğuz, 2009; Uysal, 2013; Yeşilyurt; 2013) bulunmakla beraber özelde ilk okuma yazmaya yönelik öz yeterlik inancı ile ilişkili olarak matematik öğretimi, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerisi gibi konuların incelendiği görülmektedir (Koç, 2013; Yılmaz, 2019). Okuma yazma öğretimi nitelikli sınıf

öğretmenleri tarafından verilmelidir (Güneş ve diğ., 2016). Eskici, (2013)'e göre öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcısı oldukları için onların niteliği, inançları ve öğrenciye karşı olan tutumları süreç üzerinde etkilidir. Öğretmenin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kendisine dönük öz yeterlik algısının da yüksek olması başarılı bir öğretmen olmasına ve başarılı olması ise ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalmasına; ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalması da aynı şekilde ilk okuma yazma öğretim süreçlerinde sınıf öğretmenin başarısını dolayısıyla akademik performansını da etkileyebileceği düşünülebilir.

Alanyazın tarandığında öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara daha öncede ifade edildiği üzere rastlanılmamış ancak, genellikle programa bağlılığın sıklıkla sağlık, psikolojik alanında çalışıldığı tespit edilmiştir (Gelmez Burakgazi, 2019). Yapılan alan yazın taraması sonucunda bu çalışmanın ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin arasında ilişkinin çalışıldığı Türkiye'de yapılan ilk çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir.

#### 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterliklerinin İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılığı Yordama Durumu

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin öğretim programına bağlılıklarını yordama durumu doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.4.** Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığı yordama durumuna yönelik basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,871	,242		7,740	,000*
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği	,558	,053	,532	10,624	,000*
R=,532 R <sup>2</sup> =,283 Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =,280 (F=112,870, p=,000*)					

\* p<,05



Tablo 4.4'deki basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin öğretim programına bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=,532$ ,  $R^2=,283$ ,  $F_{(1-286)}=112,870$ ,  $p<,05$ ). Buna göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin öğretim programına bağlılıktaki değişimin %28'ini açıkladığı belirtilebilir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğe ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayısına ( $B=,558$ ) yönelik anlamlılık testi de ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $t=10,624$ ,  $p<,05$ ). Regresyon analizi sonuçları doğrultusunda yazılan denklem şu şekildedir:

$$\text{Öğretim programına bağlılık} = (0,558 \times \text{İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik}) + 1,871$$

Bu çalışma ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin, öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Sınıfta öğretim noktasında öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin okuma ve yazma hazırlık çalışmaları, planlama ve uygulama alanında başarılı oldukları, okuma yazma öğretim sürecince öğrencileri güdeleyebildikleri, sınıf içi sorunları başarılı bir şekilde çözümlayebildikleri sonucuna varılmıştır. Karabacak'a (2018) göre devlet tarafından hazırlanan resmi programlar öğretmenlerin uygulama şekliyle uygulamadaki programa dönüşmektedir. Bu da başarıyı doğrudan etkilemektedir. Uygulamadaki başarıda öz yeterliğin yüksek olması, önemli etkenlerden biridir. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye'de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerden birinin de öğretmen özellikleri, program özellikleri, özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik düzeyi onların gerek öğretme gerekse öğretime ilişkin davranışlarla ilgili inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cho ve Shim, 2013).

Öğretim programının etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasında öğretmenler anahtar kişilerdir. Bilinmektedir ki, öğretim programının başarısı büyük bir oranda öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmalarına, programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömleksiz, 2005). Ayrıca,

bağlamını öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin sahip oldukları özyeterliğe dair inançlarının onların pedagojik teknik seçimlerini etkilediği görülmektedir (Gibson ve Dembo 1984).

Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin geliştirilen yeni programları uygulama düzeyleri ile anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Betoret, 2006). Türkiye gibi sürekli yenilenen programlara uyum sağlayabilmek, programların uygulanmasında zorluklar yaşamamak ya da bu zorlukları en aza indirebilmek ve sonuçta programa sadık kalabilmek için elbette ki öğretmenin gerek genel, gerek akademik gerekse özel alan olan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Aksi takdirde yani yukarıda bahsi geçen alanlarda öz yeterliği düşük olan öğretmenler kuramsal olarak sürekli düzeltilen, değiştirilip geliştirilen öğretim programlarını uygulamada ve öğretim programlarına sadık kalmakta problemler yaşayabileceklerdir. Poggio (2012), çalışmasında öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öz yeterlik arttıkça okuma başarısının da artacağını göstermiştir. Bu sonuçların ana sebebinin, programın uygulayıcısının öğretmen olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmen eğitim sürecinde doğrudan etken kişidir. Nitekim öğretmen yeterliklerinin artırılması, öğretmenin daha nitelikli özelliklere sahip olması programın uygulanması açısından doğrudan çıktıları etkilemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inancının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri; öğretmenlerin güncel ve çağdaş öğretim stratejilerine karşı istekliliği, öğretmenlerin hedefleri belirlemeleri, onların sınıf yönetiminde tercih ettikleri teknikleri, öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştıkları zorluklara yönelik direnç göstermeleri ve öğretmenlerin başarısı düşük öğrencilere karşı davranışları gibi etkenlere bağlanmaktadır. Bunun yanında, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim yöntemlerindeki çağdaş yenilik ve gelişmeleri diğerlerine göre daha istekli uyguladıkları da bilinmektedir (Akt. Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012). Bu ifadeler tekil olarak yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin programın öğelerine (hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) yönelik bağlılıklarını ifade etse de bütüncül olarak

düşünüldüğünde yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek olduğu/olacağı hem kuramsal hem de bu araştırmanın bulguları ile örtüşen bir gerçek olarak düşünülebilir.



## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlarla, yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler ele alınmıştır.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

##### 5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeylerinin ve hazırlık, uygulama ve değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

##### 5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

### 5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları olan hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

### 5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar kapsamında bazı önerilere ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için önerilere aşağıda yer verilmiştir. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeylerinin ve hazırlık, uygulama ve değerlendirme düzeylerinin ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptandığından alt problemlere yönelik olarak önerilerde mevcut durumu koruma ve gerek ilk okuma yazma öğretimi gerekse Türkçe Programı'nın İlk Okuma Yazma Öğretimi Bölümü'nde meydana gelen/gelebilecek program değişikliklerine uyum sağlama bağlamında birtakım önerilerde bulunulurken araştırmanın sınırlılıklarından kaynaklı olarak daha çok, ileride yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

### 5.2.1. Alt problemlere ilişkin öneriler

1. sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterliliği açısından yüksek düzeyde yeterli görmeleri kuşkusuz eğitimsel bakımdan oldukça önemlidir. Dolayısıyla karşılaşılan bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesinde lisans eğitimlerinin niteliğinden de, hizmet içinde göstermiş oldukları mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının bir sonucu olabilecek hizmetiçi eğitimlerinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerini öğretmenlik mesleğine hazırlayarak bir sınıf öğretmeni kimliği kazandıran lisans eğitimlerinde genelde tüm disiplinlerde özelde ise ilk okuma yazma öğretimi derslerinde ulaşılan bu yüksek düzeydeki özyeterliliği koruyacak ve geliştirmeye devam edecek öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreçlerinde aktif oldukları; bilgiyi kendilerinin yapılandırarak nesnel bilgileri oluşturabildikleri; mesleki çabanın devamlılığına vurgu yapan eğitimsel yaşantılar geçirmelerine olanak sağlanmalıdır.

2. Mesleklerini icra etmekte olan öğretmenlere tarama modelinde tasarlanarak var olan durumu betimleyen bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan yüksek düzeydeki ilk okuma yazma öğretimi özyeterliliğinin devam etmesi bağlamında ilk okuma yazma öğretimi konusunda meydana gelen güncel gelişmeler, öğretim stratejileri, 21. yüzyıl öğreneninin değişen özellikleri vb. alanlarda hizmetiçi eğitimlerden faydalanmaları; bu bağlamda gerek Bakanlık Merkez Teşkilatı gerekse yerelde il, ilçe teşkilatları bu kapsamda öğretmen eğitim programları geliştirebilmelidirler.

3. Geliştirilen öğretmen eğitim programları uygulama noktasında üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan ilk okuma yazma öğretimi uzmanları le işbirliği yapılarak uzmanların bu eğitimlerde aktif görev almaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık yönünden yüksek düzeyde algılamaları pedagojik olarak fazlası ile önemlidir. Bu bakımdan mesleklerini icra eden öğretmenlere program geliştirme ve değerlendirme, öğretim, program geliştirme süreçleri vb. konularda güncel gelişmelerden haberdar edici bu alanlarda yetkinleştirici eğitimler düzenlenerek bu eğitimlere aktif katılmaları sağlanmalıdır.

4. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterlilikleri ile ilk okuma yazma öğretimi programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilirken

bu anlamda özyeterliklerinin de öğretim programına bağlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu çerçevede yine gerek hizmetöncesi gerekse hizmetiçi eğitimlerinde özyeterliği oluşturan kaynaklar göz önüne alınarak, özyeterliklerini her anlamda geliştirici hem resmi, hem ekstra hem de örtük program uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

### 5.2.2. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Öncelikle daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi mevcut çalışmanın alanyazın taraması aşamasında özellikle ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve öğretim programına bağlılığın bir arada olduğu çalışmalara ne yurt içi ne de yurt dışı alanyazında rastlanılmıştır. Tespit edilen bu durumdan dolayı, bu eksikliği gidermek amacı ile aynı konu ya da değişik disiplinler ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkileri sorgulayan yeni araştırmalar tasarlanabilir.

2. Bu araştırma Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'den seçilen bir ilin, merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 288 sınıf öğretmeni grubu ile yürütülmüş olup, bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde görev yapan daha geniş öğretmen grupları ile yapılabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim öğretim programına ilişkin bağlılıklarının çeşitli değişkenler (program okuryazarlığı, programa ilişkin bilişsel farkındalık, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, öğretmen kimliği vb.) bağlamında ilişkisinin sorgulandığı araştırmalar tasarlanabilir.

4. Lisans 1. sınıftan itibaren sınıf öğretmenlerinin hem ilk okuma yazma öğretimine ilişkin özyeterlik algıları hem de öğretim programına bağlılıklarının boylamsal olarak gelişimine odaklanılabilir. Ayrıca bu öğretmen adayları meslek içinde de izleme çalışmaları ile takip edilebilir.

5. Program geliştirme süreçlerine aktif katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları karşılaştırılabilir.

6. Bu araştırma verileri sağlam istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş olsa da, araştırma kapsamındaki örneklemin küçüklüğü, araştırmanın kesitsel olarak ulaşılan verilerle çalışılması yalnızca nicel verilerin kullanılması ulaşılan sonuçların

derinlemesine sorgulanmasına izin verememiştir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları ile daha kapsamlı ve derin tartişmaların yapılabileceği dūřünülmektedir.





## KAYNAKÇA

- Aba, T. C. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Balıkesir ili örneği* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale). 18 Nisan 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Adalier, A., & Serin, O. (2012). Teacher candidates' information literacy self-efficacy. *The Online Journal of Science and Technology*, 71.
- Adıgüzel ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 3
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.

- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F.M. Connelly (Ed.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349- 368). London: Sage.
- Arslan, C. (2008).Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Arslantaş, H. ve Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle cümle yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 31-75.
- Atıcı, M. (2000, Eylül). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları* (Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın). 3 Mayıs 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.

- Babayiğit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 181-190.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (LessonStudy) çalışması* (Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 18 Mayıs 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (1977a). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura A (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, vs. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, New York: Academic Press 4:71-81.
- Bandura, A.(1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman&Company.
- Baş, Ö. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, C.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 164-181.

- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş , B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775, 2014. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Bektaş, E.(2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 3 Haziran 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay). 16 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bıkmaz, F., Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

- Boyraz, A. (2007) *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). 22 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T. ve Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *PreventionScience*, 2(1), 1-13.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & Del Gaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201-218.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir). 25 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5.sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışmasıörneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı). Konya: Eğitim.
- Calp, M.(2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*,2(2), 148-168.

- Cantrell, P., Young, S. ve Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177–192.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Century, J., Rudnick, M. ve Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257–272. 26 Temmuz 2018 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001> adresinden edinilmiştir.
- Cho, Y. ve Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Chowdhury, K. P. (1995). Literacy and primary education, Human Capital Development and Operations Policy Working Papers HCOWP 50. *Washington DC: World Bank*.
- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*, 31(2), 457-481.
- Corkett, J., Hatt, B. ve Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education* 34(1), 65-98.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *The Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98

- Cramer, E. H. ve Castle, M. (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, Delaware, USA: International Reading Association.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Cuban, L. (1993). The lure of curriculum reform and its spiteful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- Çağlayan, E. ve Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri opinions of academic staff about the curriculum implemented in the departments of painting. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- Çaydere, O. (2010). *İlköğretim 1. kademe 1. sınıfta ilkökuma ve yazma derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan görsellerin hazırlanmasında sanatsal tasarım ilke ve elemanlarının kullanım durumu* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). 10 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Çava Kuru, G. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla). 5 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Çelenk, S. (1999). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Artım.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *ilköğretim Online*. Sayı: 2.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çora, H. ve Çapan, A. S. (2019). Türkçenin eklemeli yapısının ilkökul 1. sınıf ilk okuma yazma kitabında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 303-320.
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.65-105). Ankara: Anı.
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Dedeli, S.(2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Değirmenci Gündoğmuş, Hatice (2018). Self-Efficacy of Teacher Candidates For Teaching First Reading And Writing. *Educational Research And Reviews* 13(6), 224-229.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 861-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9277>
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.



- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews, 12*(6), 329-337.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel.
- DiLalla, L. F. (2000). Structural equation modeling: Use sand issues. In H. E. A. Tinsley& S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 439-464). San Diego, California: AcademicPress.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*, 38-64.
- Dusenbury, L., Bnraniga, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug a bus eprevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 162-178.
- Ekici Calın, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). 21 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*(8), 694-706.

- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586.
- Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ertem, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3),1-26.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik alguları ile tutumları* (Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). 1 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C. ve Joshi, R. M. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: Al latent class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 80-98.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma ve Yazmayı Öğrenme, Türkçe Okuyup Yazmak İçin*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 217-255.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

- Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gager, P. J., & Elias, M. J. (1997). Implementing prevention programs in high-risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 363-373.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Gibbs, C. (2003). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı.
- Göçmen, Ş. (2012).Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Kırıkkale.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.).UpperSaddleRiver, NJ: Pearson.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin ingilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak). 4 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Güneri, B. ve Arslan, A. (2018). Öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 256-268.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multi variate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.

- Hazır Bıkmaz, F.(2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161 [Çevrimiçi, 20.02.19]<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>
- Helfrich, S. R., & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self-efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology*, 37(7), 943-961.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guide lines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.doi: 10.21427/D7CF7R
- Hunter, L., Elias, M.J. ve Norris, J. (2001). School-based violence prevention: Challenges and lessons learned from an action research project. *Journal of School Psychology*, 39, 161–175.
- İnci, S. (2017). “Türkiye ve Almanya ilkökul İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jamil, F. M., Downer, J. T. ve Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling pschology research, training, and practice: Principles, advances, and application. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.<https://doi.org/10.1177/0011000006286347>

- Kandemir, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. 7 Nisan 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). 3 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karacoşkun, M. D. (2004). Dini inanç-dini davranış ilişkisine sosyo-psikolojik yaklaşımlar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(3), 23-36.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi* (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için). Ankara: Engin.
- Kaya, K. (2005). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kaya, K., Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-26.
- Keith, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W. ve Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(1), 99.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5. Baskı). London: Sage.

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. ve Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progressorunful filled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kline, R. B. (2016). *Principlesandpractice of structuralequationmodeling* (4<sup>th</sup> Ed.). New York: The Guilford.
- 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.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Krejice, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3),607-610.<https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurbanoglu, S. S., Akkoyunlu, B., & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of documentation*.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim BilimleriDergisi*, 10(2), 195-227.
- Lee, W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.<http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsh, H. W.,Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD'sbrief self-reportmeasure of educationalpsychology'smostusefulaffectiveconstructs:

Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1)

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer. (4th edition)*. Boston: Pearson.

MEB (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor. *Ankara: MEB Basımevi*.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf), Erişim: 15.10.2018

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/39> (Erişim Tarihi 04/12/2019).

MEB (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>, Erişim tarihi 27.09.2019.

Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.

Mihalic, S. F., Fagan, A. A. ve Argamaso, S. (2008). Implementing the lifeskills training drug prevention program: Factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3(1), 5.

Moore, W. P. ve Esselman, M. E. (1992, Nisan). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Annual Conference of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, San Francisco, CA.



- Mulholland J., & Wallace J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- O'Donnell, C. L. (2007). *Fidelity of implementation to instructional strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness in a large-scale middle school science quasi-experiment* (Doctoral Dissertation). Available from Pro Quest Dissertations and Theses database. (UMI No.3276564).
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). 10 Eylül 2018 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Owen, S. & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education.
- Öz, M.F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale). 8 Kasım 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

- Özdemir, C. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 22 Kasım 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Yazı biçimi öğretimi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 331-356.
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). 1 Aralık 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). 24 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, B., Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(3), 1-26.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In March H., Craven R., McInerney, D. (Eds.), *New frontiers for self-research*, Greenwich, CT: IAP.

- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.
- Pence, K. L., Justice, L. M. ve Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341.
- Petersilia, J. (1990). Conditions that permit intensive supervision programs to survive. *Crime & Delinquency*, 36(1), 126 –145.
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Student Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul). 5 Aralık 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alındı.
- Sarı, V. S. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi (Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 27 Kasım 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3<sup>th</sup> edition). USA: Routledge.

- Schunk, D. H. (2000). *Learning Theories*, Prentice hall, Third edition
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36(3), 195-213. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol36/iss3/1](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/1)
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. ve Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cut off values for assessing model fit in co variance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. US: Oxford University.
- Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stress. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- 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 (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul). 18 Aralık 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.

Tarkın, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonikkorelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*.

Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.

Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011, April). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. In *meeting of 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*.

TDK (2019a). 04/12/2019. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=okumak](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=okumak) adresinden alınmıştır.

Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 257-276.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.

Tosunoğlu, M. (2006). İlkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49(2006/1), 195-222.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tunçer, P.(2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *OndokuzMayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,32(1), 373-406.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat). 23 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Üst, E. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). 28 Aralık 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Waltz, J.,Addis, M. E., Koerner, K. ve Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 620.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler, teknikler*. Ankara: Alkım.
- Vartuli, S. ve Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Weber, B. J., & Omotani, L. M. (1994). The Power of Believing. *Executive Educator*, 16(9), 35-38.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models from path network works*. Switzerland: Springer.

- Vieluf, S., Kunter, M. ve van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. ve Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Woolfolk, A. E. (2014). *Educational psychology* (12th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yavuz, D. ve Kırbaşlar, F.G. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 369-387.
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yazıcılar Ü. ve Bümen N. T. (2015). Öğretmenlerin Öğretim Programlarını Uyarlama Süreci Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim” Niğde, 16-18 Nisan 2015, Bildiri Özetleri Kitapçığı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 107-108.
- Yeaton, W. H., & Sechrest, L. (1981). Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: Strength, integrity, and effectiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(2), 156–167. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.2.156>
- Yerdelen, S. (2013). Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları ve bunların sınıftaki öğrenme ortamı algısı ve öğretmen verimliliği ile ilişkisinin çok düzeyli

*incelenmesi* (Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara). 29 Mayıs 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

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

Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(3), 681 -695.

Yıldız, S. ve Canbulat, T. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Lisans.

Yıldız, S. (2018). The relationship between the curriculum design orientations preference and curriculum fidelity of preservice teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 1-12.

Yıldız, K. ve Yıldız S. (2018). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin yeterlilikleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(2), 296–314.

Yıldız, K., Yıldız, S. ve Özen, R. (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 165-184. doi: 10.24289/ijsser.400018

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.

Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 1(40), 53-60.



- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları* (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). 11 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Teacher's Views on Instructional Practices Used for Diminished Reading Difficulty at Primary Schools. *Kastamonu Education Journal*, 27(2).
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). 7 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Zararsız, N.(2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). 18 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. ve Martinez-Pens, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy belief sand personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## **EKLER**

**EK 1. Etik Kurul İzni**

**EK 2. Milli Eğitim Araştım İzni**

**EK 3. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni**

**EK 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni**

**EK 5. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği**

**EK 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği**

## EK 1. Etik Kurul İzni



### Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

İlknur KABAŞ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Sayın İlknur KABAŞ,

"Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Programına Bağlılıkları" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 08.05.2018 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/136) kurulumuzun 08.05.2018 tarihli ve 2018/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)

## EK 2. Milli Eğitim Araştırma İzni



T.C.  
BOLU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.15302478  
Konu : Araştırma İzni Oluru  
(İlknur KABAŞ)

03/09/2018

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 16.08.2018 tarih ve 26073066-605.01-E.11506 sayılı yazısı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi İlknur KABAŞ' ın, "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Programına Bağlılıkları" konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama yapmak istediğine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla ve ilgi (b) genelge doğrultusunda yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf CENGİZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
03/09/2018

Mustafa ÖZSOY  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (a) yazı (17 sayfa)

### EK 3. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

#### Re: İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN İSTEĞİ

9.04.2018 Pzt 11:12 tarihinde yanıtladınız  
Burak Delican <burakdelican@gmail.com>

• Siz

Merhaba İlknur Hocam,

Belirttiğiniz "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"ni araştırmanızda tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

[http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1064468239\\_49DelicanBurak-egt-861-878.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1064468239_49DelicanBurak-egt-861-878.pdf)

Saygılarımla,

Arş. Gör. Burak DELİCAN  
Sınıf Eğitim ABD, Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi - SİVAS  
Tel: 0 346 219 10 10 /4676

6 Nisan 2018 10:20 tarihinde İLKNUR KABAŞ <[ilk\\_son14@hotmail.com](mailto:ilk_son14@hotmail.com)> yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI" isimli tezimde, sizin ölçeğiniz olan "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"ni izniniz olması durumunda tezimde kullanmak istiyorum.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum, ilginiz için şimdiden teşekkür ediyorum.

İLKNUR KABAŞ

**EK 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni****Re: ÖLÇEK İZNİ**

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU <cyasaroglu@bingol.edu.tr>  
8.05.2018 Sal 13:00

• Siz

öpbö.docx  
15 KB

Merhabalar hocam  
Ekte göndermiş olduğum öğretim programına bağlılık ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim

Cihat YAŞAROĞLU, PhD

---

**From:** İLKNUR KABAŞ <ilk\_son14@hotmail.com>  
**Sent:** Tuesday, May 8, 2018 12:13:41 PM  
**To:** Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU  
**Subject:** ÖLÇEK İZNİ

Sayın Cihat Hocam,

Ben A.İ.B.Ü Eğitim Fakültesi E.B.B Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D'inde yüksek lisans tez öğrencisiyim.  
ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ (ÖPBÖ)'nizi "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARI adlı yüksek lisans tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum.

İlginize şimdiden çok teşekkür ederim.

İlknur KABAŞ

### EK 5. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

LÜTFEN ÖLÇEĞİ, TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜNÜ DÜŞÜNEREK DOLDURUNUZ.		1 düşük 5 yüksek olmak üzere kendinizi yeterli görme düzeyinizi işaretleyiniz				
		1	2	3	4	5
H1	Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme					
H2	Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme					
H3	Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme					
H4	Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme					
H5	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme					
H6	Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme					
H7	Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme					
H8	Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme					
H9	Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme					
U10	Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme					
U11	Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme					
U12	Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme					
U13	Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme					
U14	Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme					
U15	Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme					
U16	Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme					
U17	Görsellerden hareketle metin yazmalarını sağlayabilme					
U18	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme					
U19	Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme					
U20	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme					
U21	Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme					
D22	Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme					
D23	Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme					
D24	Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme					
D25	Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme					

## EK 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Değerli öğretmenim, Sınıf Öğretmenlerinin “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları” isimli yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla yazdım. Sizden aşağıdaki maddelere ilişkin tepkilerinizi vermeniz ve iki ölçekteki her ifadeyi dikkatlice okuyarak, size en uygun seçeneğin altındaki kutucuğa (X) koymanız istenmektedir. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen kişisel bilgilerinizi işaretlemeyi unutmayınız. Katılım ve katkılarınız için teşekkürler.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İlknur KABAŞ

<b>Cinsiyet:</b> Kadın ( ) Erkek ( )		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
<b>Kıdem:</b> 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( )						
16-20 Yıl ( ) 21-25 Yıl ( ) 26-30 Yıl ( ) 30+ Yıl ( )						
<b>Mezun Olunan Okul:</b> Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )						
<b>ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ</b>						
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumlarının neler olduğunu farkındayım.					
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem					



15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
19	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekildedeyimlerim.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					



## ÖZGEÇMİŞ

İlknur KABAŞ, 1987 yılı Bolu/Göynük doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Bolu/Göynük Kuyupınar Ovaboyu İlkokulu ve Ortaokulu'nda, ortaöğretimini Bolu Canip Baysal Lisesi'nde tamamlamıştır. 2008 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Sınıf öğretmenliği" lisans programından mezun olmuştur. 2011 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başlamıştır.

2009 yılında Muş/Malazgirt Örenşar İlkokulu'nda "Sınıf Öğretmeni" olarak meslek hayatına başlamıştır. Bolu/Mudurnu Yazılar İlkokulu'nda müdür yardımcısı olarak görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

E-posta: ilk\_son14@hotmail.com