

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKUMA VE YAZMA
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Caner ÖZDEMİR

**TRABZON
Ocak, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKUMA VE YAZMA
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
BELİRLENMESİ**

Caner ÖZDEMİR

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN**

**TRABZON
Ocak, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 05/01/2015

Tez Danışmanı :Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Caner ÖZDEMİR

05 / 01 / 2015

ÖN SÖZ

Eğitim kademelerinde başarılı bir şekilde ilerlemek ve hayat yokuşunda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için etkili okuma ve yazma becerileri şarttır. Bireylerin dünyayı anlamasında ve kendilerini dünyaya anlatmasında kullanılan okuma ve yazma becerileri onlara mümkün olduğunca işlevsel bir biçimde öğretilmelidir. Bu bağlamda ilkökuma ve yazma öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin bu konuda kendilerini yeterli görmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretiminde kendilerini yeterli bulup bulmadıkları incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca ve araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, engin bilgi ve deneyimlerini hiç tereddüt etmeden benimle paylaşan, görüş ve önerileriyle bana her zaman ışık tutan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecine yeni fikirleriyle canlılık katan, bilgi ve deneyimlerinden her zaman yararlandığım, tezimin okunması ve düzeltilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU'na sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve aralarında bulunmaktan kıvanç duyduğum Prof. Dr. Muammer ÇALIK'a, Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e, Doç. Dr. Taner ALTUN'a ve Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEC'e gönülden teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım boyunca görüş ve önerilerinden yararlandığım, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarım; Sinan BÜLBÜL, Serkan COŞTU, Merve ATAŞ ve Kadir GÜRSOY'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca beni destekleyen; cesaretlendiren; ilgi ve emeklerini bir an olsun benden esirgemeyen ve bugünümü borçlu olduğum canım aileme sonsuz saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Ocak, 2015
Caner ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	5
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. 4. Araştırmanın Sayıltıları	7
1. 5. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2. 1. 1. İ.O.Y.Ö.'nin Önemi	8
2. 1. 2. İ.O.Y.Ö.'nin Amacı ve İlkeleri	9
2. 1. 3. Türkçe Programında İlkokuma Yazma Öğretimi.....	10
2. 1. 3. 1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşaması	11
2. 1. 3. 2. İlkokuma ve Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması	11
2. 1. 3. 3. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	11
2. 1. 4. İ.O.Y. Sürecinde Başarıyı Etkileyen Unsurlar.....	13
2. 1. 4. 1. Öğrenci	13
2. 1. 4. 1. 1. Bilişsel Gelişim	13
2. 1. 4. 1. 2. Fiziksel Gelişim	14
2. 1. 4. 1. 3. Ahlak Gelişimi	14
2. 1. 4. 1. 4. Kişilik Gelişimi	15
2. 1. 4. 2. Aile.....	15
2. 1. 4. 3. Çevre	16
2. 1. 4. 4. Okul	16

2. 1. 4. 4. 1. Aydınlanma	16
2. 1. 4. 4. 2. Isınma	16
2. 1. 4. 4. 3. Araç Gereçler	17
2. 1. 4. 4. 4. Sınıfların Mevcudu	17
2. 1. 4. 4. 5. Örgüt İklimi	17
2. 1. 4. 5. Program	18
2. 1. 4. 6. Öğretmen	18
2. 1. 5. Öz Yeterlik	19
2. 1. 5. 1. Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri	20
2. 1. 5. 1. 1. Karşılıklı Belirleyicilik	20
2. 1. 5. 1. 2. Sembolleştirme Kapasitesi	21
2. 1. 5. 1. 3. Öngörü Kapasitesi	21
2. 1. 5. 1. 4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	21
2. 1. 5. 1. 5. Öz Düzenleme Kapasitesi	21
2. 1. 5. 1. 6. Öz Yargılama Kapasitesi	22
2. 1. 5. 2. Öz Yeterlik İnancının Dört Temel Kaynağı	24
2. 1. 5. 2. 1. Tam ve Doğru Deneyimler	24
2. 1. 5. 2. 2. Dolaylı Yaşantılar/Model Alma	25
2. 1. 5. 2. 3. Sözel İkna	25
2. 1. 5. 2. 4. Psikolojik Durum	26
2. 1. 5. 3. Öğretmen Öz Yeterliği	26
2. 1. 6. İlgili Araştırmalar	27
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	32
3. YÖNTEM	33
3. 1. Araştırmanın Modeli	33
3. 2. Evren ve Örneklem	33
3. 3. Verilerin Toplanması	35
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	35
3. 3. 1. 1. Ölçek	35
3. 3. 1. 1. 1. Madde Oluşturma Aşaması	35
3. 3. 1. 1. 2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması	35
3. 3. 1. 1. 3. Pilot Uygulama Aşaması	36
3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	37
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	37
3. 3. 2. 1. Uygulama Akışı	37
3. 4. Verilerin Analizi	38

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi.....	38
3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi	39
4. BULGULAR.....	40
4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	40
4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	44
4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	45
4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	45
4. 4. 1. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne İlişkin Öz Yeterlik Düşünceleri	46
4. 4. 2. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanacaklarını Düşündükleri Konular	48
4. 4. 3. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanmayacaklarını Düşündükleri Konular	51
4. 4. 4. İ.O.Y.Ö. Dersi ve Staj Uygulamalarının Önemi	53
4. 4. 5. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne İlişkin Önerileri	56
5. TARTIŞMA	58
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	63
6. 1. Sonuçlar	63
6. 2. Öneriler	63
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	63
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	64
7. KAYNAKLAR	65
8. EKLER.....	73
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	78

ÖZET

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve bu konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir.

Araştırma, betimsel türde tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise karma yöntem desenlerinden biri olan zenginleştirilmiş desendir. Araştırma 2013-2014 akademik yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 425 öğrenci; örnekleme ise uygun örnekleme tekniği ile seçilen ve aynı üniversitede öğrenim gören 378 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarını nitel verilerle desteklemek için örneklem grubundan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 12 öğretmen adayı ile mülakat yapılmıştır. Araştırma verileri "İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS istatistik paket programı ve sürekli karşılaştırma metodu kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu; kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre İ.O.Y.Ö.'nde daha yüksek bir öz yeterlik inancına sahip oldukları; sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı; öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının uygulama yapamama eksikliğinden dolayı olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançlarını artırmak için; onlara uygulama yapma fırsatlarının sunulması, öz yeterlik inançlarını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenip ortadan kaldırılması, erkek öğretmen adaylarının ve lisans dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını artırıcı etkinlikler yapılması önerileri sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Sınıf Öğretmeni Adayları, Öz Yeterlik İnancı.

ABSTRACT

Determination to Self Efficacy Beliefs of Primary Education Teacher Candidates Related to Teaching of First Reading and Writing

The aim of this research is to determine self efficacy beliefs of primary education teacher candidates related to teaching of first reading and writing. It has been examined selfefficacy of teacher candidates and views of teachers related to teaching of first reading and writing in this research.

Research is structured according to model of survey in the descriptive type. In the collection, analysis and interpretation of the data "mix method" which was a combination of quantitative and qualitative research methods was used. The pattern of research is enriched pattern one of the mixed methods. Research was carried out in the academic year 2013-2014 the Karadeniz Technical University. 425 students studying education of primary teacher in the grade third and fourth in the Faculty of Fatih Education, Karadeniz Technical University consist of the population of research. The sample consists of 378 third and fourth grade students studying at the same university, selected the appropriate sampling techniques. It was conducted interviews with 12 teachers selected criteria of sampling from the sample group to support results of research through the qualitative data. The data of research was collected by semi-structured interview form and "Self-Efficacy Scale for Teaching First reading-writing" developed by the researcher. The data of research was analyzed using SPSS statistical software and constant comparison method.

According to the results of research, self-efficacy of teacher candidates is high level; female teacher candidates have higher self-efficacy beliefs in the terms of teaching first reading and writing than male teacher candidates; there wasn't a significant difference between the third and fourth grade teacher candidates studying teacher of primary education related to self efficacy of first reading and writing; self-efficacy beliefs of teacher candidates are adversely affected due to lack of inability to practice. To be able to enhance self-efficacy beliefs of teacher candidates; opportunities to practice should be provided for teacher candidates; the factors influenced self-efficacy beliefs negatively should be determined and eliminated; male teacher candidates and fourth grade students should made activities for their self-efficacy.

Key Words: Teaching First Reading and Writing, Candidates of Teacher of Primary Education, Self Efficacy Beliefs.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Örnekleme Dahil Edilen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	34
2.	Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamasına Göre Dağılımları.....	34
3.	Pilot Uygulamaya Katılan Üniversiteler ve Öğrenci Dağılımları.....	36
4.	İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	41
5.	Öğretmen Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	44
6.	Öğretmen Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	45
7.	Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Öz Yeterlik Düşünceleri	46
8.	Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanacaklarını Düşündükleri Konular	49
9.	Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanmayacaklarını Düşündükleri Konular	51
10.	İ.O.Y.Ö. Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliğine Katkısı.....	53
11.	Staj Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliğine Katkısı.....	55
12.	Öğretmen Adaylarının Önerileri.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Karşılıklı belirleyicilik.....	20
2.	Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi.....	22

KISALTMALAR LİSTESİ

İ.O.Y.Ö.	: İlkokuma Yazma Öğretimi
S.T.C.Y.	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak toplumda yerini almış olan insan diğer insanlarla etkileşim halindedir. Bu etkileşim hali ise iletişimi beraberinde getirmiş, hatta zorunlu kılmıştır. İletişim; kaynak ve alıcı arasında çeşitli kanallar yoluyla mesaj gönderme ve dönüt alma sanatıdır. Bir başka deyişle insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişidir. İlk insanlar kendi aralarında iletişimi sağlamak için mağara duvarlarına resim yaparken Sümerlerin çivi yazısını bulmasıyla iletişim daha sistematik hale gelmiştir. Yazı ise insanlar arasında iletişimi kolaylaştıran en önemli unsur olarak insanların hayatında yerini almıştır. İnsan çevresiyle iletişim ihtiyacını farklı yollarla sağlayabilir ancak yazı, iletinin; kalıcı ve tekrarlanabilir olmasını ve daha geniş zamanlarda, daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlar (Bayat, 2013).

Yazma, “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması” olarak tanımlanabilir (Göçer, 2010). Bir başka deyişle yazı; yazılı bir metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2009). Yazı, insanların duygu ve düşüncelerini kendi çağlarındaki insanlara aktarmanın yanı sıra kendisinden sonraki nesillere aktarma gibi önemli göreve sahiptir. Yazı, bu görevini yerine getirebilmek için bazı şeylere gereksinim duymaktadır. Bunlar; yazıyı yazacak insanlar, yazıya aktarılacak bilgiler ve yazılan yazıların okunması. Okunmayan bir yazı karanlıkta göz kırpmak gibidir. Yazıyı yazan ne yazdığını bilir; ancak diğer insanlar bundan haberdar olamaz. Yazı okunmaz ise denizler altında keşfedilmeyi bekleyen bir hazine gibi insanlardan uzakta kalacaktır. O halde yazılan yazının okunması da yazı yazmak kadar önemlidir.

İnsanların topluluklar halinde refah içinde yaşamaları için belirli toplumsal kural ve kaideler vardır. Bu kural ve kaideler insanlar arasında sözel olarak yayılabildiği gibi yazınsal olarak da yayılmaktadır. Yazıyla yayınlanan bilgiler kalıcılığını koruyup, daha fazla insana hitap ettiği için her dönem önemini korumuştur. İnsanların kendi topluluklarında çeşitli sembollere anlamlar yükleyip bu sembolleri çözerek zihinlerinde anlamlandırdıkları aktif bir süreç anlamına gelen okuma; alan yazıda pek çok tanıma sahip olmuştur. Yazılı sembollerin kodlarını çözüp anlamlı hale getirilmesini sağlayan eyleme okuma denir. Okuma, bir yazıdaki harf, kelime ve cümleleri tanıma, bunları anlamlandırma ve yorumlama etkinliğidir. Okuma işlemi sırasında yazıdaki sembollerin

tanınması ve zihinde inançlanması gerekir. Başka bir deyişle bu süreç harflerin, kelimelerin tanınmasının ardından yazının zihinde yorumlanmasını, geçmiş bilgilerle bağlantı kurulmasını ve bir anlam çıkarılmasını gerekli kılar (Erdoğan, 2013). Pilten (2011)'e göre ise okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Burada üzerinde durulan konu okuma eyleminin durağan değil, sürekli yenilenen bir eylem olduğu ve etkileşimi içinde barındırdığıdır. Yazar ile okuyucunun buluştuğu bir süreçtir okuma süreci. Yazar kendi fikrini kağıda döker ve okuyucunun hizmetine sunar. Okuyucu ise yazarın ileri sürdüğü fikir, bilgi ve yorumları olduğu gibi kabul etmez; onları kendi akıl süzgecinden geçirir ve gerekli değerlendirmelerden sonra okuduklarını kendi iç hazinesine kazandırır. Okuma; yazılan sembolleri çözerken sesli veya sessiz bir biçimde dile getirmekten çok daha karmaşık bir süreçtir. Bir okuma sürecinde başlıca altı türlü işlem görülür (Binbaşıoğlu, 2004):

1. Görüşle ilgili işlemlerin gözün ağ tabakası üzerinde izlerini bırakması;
2. Sinirlerin bu izleri beynin "görüş" sağlayan bölgesine götürmesi;
3. Bu sinir akımına anlam veren çağrışımların uyarılması;
4. Akımın görüş merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi;
5. Sinir akımlarının devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak gibi organlara ve ses oluşturan boğaz ve ağız kaslarına geçmesi;
6. Dil kaslarının çalışmaya başlaması ve sözcüklerin söylenmesi.

Bilgi edinimi ve aktarımı, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Çünkü okuma, sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturur (Duran ve Çoban, 2011). Okuma ve yazmanın bu derece karmaşık süreçlere sahip olması sürpriz bir durum değildir. Çünkü okuma ve yazma üst düzey düşünme becerilerini gerekli kılar. İyi eğitilmiş bir zihinde okuma ve yazma kendiliğinden kalıcı bir yer bulur. Bir kişinin okuma ve yazma eğitiminin kalitesi onun yaşam kalitesini belirler. Gelişmiş toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, ancak gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamamaktadır. Benzer şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamamaktadır. Şüphesiz okuma yazma becerilerinin kazanılması temel eğitimin ilk hedefleri arasındadır (Şahin, 2012). İnsanların okuma ve yazmaları konusunda üst düzey bir başarı isteniyorsa onların ilkokuma ve yazma öğretilmelerine gerekli önem verilmeli ve gereken özen gösterilmelidir.

İlkokuma yazma öğretimi, kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerken anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir.

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilkokuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yangın, 2013). Yetiştirilmesi amaçlanan bu bireyler okullarda sınıf öğretmenleri sorumluluğunda yetiştirilmektedir. Bir sınıf öğretmeni bir konuda kendisine ne kadar çok güven duyarsa o konuda öğrencilerini de aynı güven duygusu içinde yetiştirir. Bu noktada güven duygusunu harekete geçiren öz yeterlik ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik, güven duygusunu etkilediği gibi bireylerde başlı başına bir güven duygusu da oluşturabilir. Bir konuda kendisini yeterli gören birey atacağı adımdan emin olur. Sonuçta o konuda kendisini yeterli görmesi kendisine güven duymasını sağlayacaktır. Bu açıdan; sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerine özgüven duymaları ya da başka bir deyişle kendileri hakkındaki öz yeterlik düşünceleri oldukça önemlidir.

Öz yeterlik; yeterlik kavramını bireyin kendi benliğine indirgemesidir. Yeterlik beklentileri kişilerin belirli bir bağlamdaki yetenek ve kapasitelerine yönelik inançlarına temellenmiş inançlarını ifade etmektedir (Aypay, 2010). Yeterlik inancı (efficacy belief) Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nde öne çıkardığı ve bu teorinin merkezini oluşturan kavramlardan biridir. Öz yeterlik, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıyla ilgilidir. Öz yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirtmektedir (Bıkmaz, 2002). Öz yeterlik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkiler. Öz yeterlik bir inançtır, bu nedenle birey bir görevi yerine getirmek için sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir (Kotaman, 2008).

Öz yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı olarak yapma kapasitesine ve olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1982). Öz yeterlik inancı (self-efficacy belief) kavramı yapılan çalışmalarda Türkçeye

“yetkinlik beklentisi”, “öz yeterlik beklentisi”, “öz yeterlik inancı” gibi çeşitli terimlerde çevrilmiştir (Azar, 2010). Öz yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Eğer kişi, uğraştığı görevin kendi yapabilirliklerini aştığını düşünmüyorsa o görevle ilgili ortaya çıkan sorunları, kendini geliştirmek için fırsat olarak değerlendirir. Böylece, sorunlar görevin daha iyi yapılabilmesi için olanak sağlarlar (Kotaman, 2008).

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Üstüner ve diğerleri, 2009). Bir başka deyişle öğretmen öz yeterliği denilince öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı akla gelmektedir (Eker, 2014). Kendisine güvenen ve bunu sınıfa hissettiren bir öğretmen, öğrencilerinin gözünde çevresine güven veren bir çınar gibi büyüyecektir. Öğretmenin kendisine güvenmesinin bazı sınırlılıkları ve şartları vardır. Öğretmen bir konuda kendisini yeterli görmüyorsa yani öz yeterlik inancı düşükse kendisine duyduğu güven de bir süre sonra kaybolacaktır. Çünkü öğretmenin kendisine duyduğu güven öz yeterlik inancıyla desteklenmelidir. Öğretmen öz yeterliği gelecek nesillerin de sağlıklı yetişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bir konuda öz yeterliği yüksek olan öğretmen o konuyu işlerken olumlu sınıf iklimi oluşturma konusunda zorluk yaşamaz. Bunun yanı sıra öğretim yaptığı esnada seçmesi gereken öğretim stratejilerini bilir ve en uygun olanı seçer. Öz yeterlik inancı öğretmen adaylarının öğretme niteliğini ve sürekliliğini etkiler ve bu çift yönlü etkileşim eğitim sürecinin düzenlenmesinde yol gösterici olur (Azar, 2010).

Öğretmen yeterlik inancı, birçok araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemeye yönelik becerilerine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Dellinger, Bobbett et al., 2008”den aktaran: Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010). Öğretmen yeterlik inancı; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008).

İlkokuma ve yazma öğretimi öğretmenlerin öğretmenlik becerileriyle yakından ilgilidir. Bir öğretmenin profesyonel anlamda ilkokuma ve yazma öğretimi yapabilmesi için bu alanda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgi ve donanımın da farkında olmaları ve bu farkındalıklarını öğrencilerine hissettirmeleri gerekmektedir. Bütün bunlar zaman içerisinde büyük bir oluşumun parçaları şeklinde kendini tamamlayarak gelişecek ve büyüyecektir. Bunun için öğretmenlerin henüz mesleğe başlamadan kendilerine güven duymaları, kendilerini ilkokuma ve yazma öğretiminde yeterli görmeleri etkili ve başarılı bir ilkokuma ve yazma öğretimi için gereklidir. Çünkü henüz yolun başında olan öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterlik inançları belirlenir ve aksaklıklar giderilirse gelecek nesillerin okuma ve yazmalarındaki kalite olumlu yönde etkilenecektir. Bu bağlamda ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının büyük bir öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; insanların hayatları boyunca kullanacakları ve insanların hayatında önemli bir yere sahip olan okuma-yazmanın temellerinin atıldığı ilkokul birinci sınıfta yer alan ilkokuma ve yazma öğretimine karşı; lisans düzeyinde eğitim veren ve öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca paralel olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançları cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançları sınıf düzeyi faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gereçesi ve Önemi

Okuma ve yazma becerisi hayat boyu öğrenmenin kapılarını insanoğluna açan bir anahtardır. İnsanlar çevrelerinde olup biteni öğrenmek ister. Bu merak onlarda bilmenin önemini artırır. Bilmenin en temel yolu ise okuma ve yazmadan geçer. Okuma ve yazma sadece bir öğreticinin yardımıyla belli bir süre zarfında öğrenilecek bir beceri değildir. Okuma ve yazma temelinde bilişsel becerileri barındıran; bunun yanı sıra el, kas ve göz koordinasyonunu da gerektiren bir beceriler bütünüdür.

Son derece karmaşık olan ve okuma-yazmanın temelini oluşturan İlkokuma ve yazma öğretimi; kişiye sadece harf öğretmekten ibaret bir eylem değil; içerisinde üst düzey düşünme becerilerini barındıran bir süreçtir. İlkokuma yazma öğretim süreci, çocuğun eğitim hayatındaki en önemli ve aynı zamanda en kritik süreçlerden biridir. Bu süreç, öğrenciye hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı okuma zevki, okuduğunu anlama, akıcı olarak okuma, düzgün yazı yazma beceri ve alışkanlıklarının kazandırıldığı bir süreçtir (Kayıkçı, 2008). İlkokuma ve yazma öğretimi bu derece karmaşık bir sürece sahipken bu öğretimi herkesin yapabileceğini söylemek doğru olmaz. Çünkü öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde profesyonel bir öğreticiye ihtiyacı vardır. Ülkemizde ilkokuma ve yazma öğretimini sınıf öğretmenleri gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda alanlarında birer uzman olmaları gerekmektedir. Ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştiren ve eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan sınıf öğretmenliği programı; eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, kişisel ve mesleki gelişime ve medya okuryazarlığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu program öğrencilerin nasıl öğreneceğini tam olarak anlayan, problem çözme yeteneğine sahip olan, insan haklarına, demokrasiye, kişisel hak ve özgürlüklere ve etiğe önem veren, teknoloji kullanımı konusunda kendine güvenen, alanında söz sahibi olan sınıf öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde ders olarak okutulan İlkokuma ve Yazma Öğretimi haftada üç saat teorik bir ders olarak kredilendirilmektedir. Öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimiyle tanıştığı bu dersle birlikte onların İ.O.Y.Ö.'e karşı bakış açılarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların içerisinde en önemlisi ise öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançlarıdır. Öğretmen adayının mesleğe başladığı zaman ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili öz yeterliği yüksekse ilkokuma ve yazma öğretiminde de başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimindeki öz yeterliğini artırmak için öğretmenlerin mesleğe başlamadan öz yeterliklerinin belirlenmesi gerekir. Öz yeterliği belirlenen öğretmen adayı İ.O.Y.Ö.'de kendi seviyesini bilir. Bu sayede kendisini güçlü hissettiği yönlerini belirler ve bu yönlerini kullanarak eksik hissettiği yönlerini telafi yoluna gider. Ayrıca bunun belirlenmesiyle öğretmen yetiştirme sürecinde ilkokuma yazma öğretimiyle ilgili gerekli düzenlemeler yapılır, aksaklıklar giderilir, yapılan hataların tekrarlama olasılığı düşürülür. Bu sebepler, öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. - 4. Sınıfta okuyan 378 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir.

1. 4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mülakat sorularına ve ölçekte yer alan sorulara içten, samimi ve doğru cevaplar verdiği kabul edilmiştir.
2. Araştırma örnekleme alınan öğretmen adaylarının Karadeniz Teknik Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarını temsil ettiği kabul edilmiştir.

1. 5. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Pilten, 2011).

Yazma: Anlamları önce sese, sonra da sesleri harflerle dönüştürerek kodlama ve kayıt altına alma eylemi (Çınar, 2004).

İlkokuma Yazma Öğretimi: Kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren süreçtir (Kayıkçı, 2008).

Öz Yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi inancıdır (Bandura, 1986).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı (Eker, 2014).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiş ve literatür taramasının sonuçları verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde İ.O.Y.Ö.'nin önemi; amacı ve ilkeleri; İ.O.Y.Ö.'de başarıyı etkileyen unsurlar; İ.O.Y.Ö. dersi; Öz yeterlik ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. 1. İ.O.Y.Ö.'nin Önemi

Okul; bir insanın hayatına yön veren, aileden hemen sonra gelen, en önemli sosyal müessesedir. Bir birey okula adım attığı günden itibaren gelişmeye başlar. Bu gelişme okul hayatı bitip iş hayatına atıldığı zaman da devam eder. Hatta sosyal hayatı da bu gelişmeler paralelinde zenginlik kazanır. Bu gelişme ve değişimler bireylerin okuma ve yazma becerileriyle olur. Okuma ve yazma becerileri hayat boyu süren gelişme yolculuğunda sahip olunması gereken ilk yol arkadaşlarıdır. Birey bundan sonraki hayatı boyunca okuyacak ve yazacaktır. Bu sayede toplum içinde gereken değişimi yaşayacak, görmesi gereken saygıyı görecektir ve bağlı bulunduğu toplumu bir adım daha ileri götürecektir. İnsan hayatında bu kadar önemli olan okuma ve yazma üstünkörü bir şekilde temeli atılarak sağlanamaz. İlkokuma ve yazma öğretimine gereken önem verilerek bireylerin okullardan ve okullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinden en üst düzeyde faydalanması için ilk adım atılmış olur. Buna ek olarak hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerisini en doğru şekilde kazanmış olur.

İlköğretim çağına gelmiş çocukların, bu süre içerisinde ailesinden, çevresinden gözlemleyerek sistematik bir öğrenmenin dışında etkileşim yoluyla öğrendikleri, okuma yazma ile birlikte kullanılabilir hal alır ve öğrenme sistematikleşir. Öğrenmenin anlamlı bir hale gelmesinde temel araçlardan biri olan okuma ve yazma, hayatın en önemli gereksinimlerindedir. Bilgilerin, duyguların, düşüncelerin ifadesinin kalıcılığı da yine okuma ve yazma ile mümkündür. Ayrıca ilköğretimin temelini ilk okuma ve yazma dersleri oluşturur (Çaydere, 2010). İlk senede iyi bir ilkokuma ve yazma öğretimi dersi almayan öğrenciler ileriki öğrenim hayatlarında materyal kullanımı konusunda da sıkıntılar yaşarlar. Çünkü okuma ve yazma görsel okuma ve görsel sunuyu da beraberinde etkilediği için öğrencinin bu yetileri gelişemeyecek ve üst öğrenim kurumlarında sıkıntılar baş

gösterecektir. Bunlara ek olarak iyi bir ilkokuma ve yazma eğitimi almamış bir öğrenci yorumlama ve kendini ifade etme gibi konularda kendini eksik hissedecektir. İyi bir yorum yeteneği; okuduğunu anlamaya bağlıdır. Sağlıklı bir ilkokuma ve yazma eğitimi almamış olan bir bireyin okuduğunu tam olarak anlaması, yazının ardında gizli olan ana fikri bulması mümkün olmayacaktır. İyi bir yorum yeteneğine sahip olmayan insan her şeyden evvel kendini yeteri kadar tanıyamaz ve neyi niçin düşündüğünü tam olarak açıklayamaz. Açıklayamadığı için de kendisini ifade etmede yeterli bir insan sayılmaz. Bütün bu faktörler göz önüne alındığında okuma ve yazmanın insan hayatındaki yeri daha kolay bir şekilde anlaşılır ve okuma-yazmanın temellerinin atıldığı ilkokuma ve yazma öğretiminin önemi daha net bir şekilde gözler önüne serilir.

2. 1. 2. İ.O.Y.Ö.'nin Amacı ve İlkeleri

İyi bir okuma yazmanın temelini atıldığı ilkokuma ve yazma sürecinin genel amacını Çelenk (2001) şu şekilde ifade etmektedir: “İlk okuma ve yazmanın genel amacı, anadilin temelini oluşturan dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir.”

İlkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir (Sarı, 2008).

İlkokuma yazma öğretimi; öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. İlkokuma ve yazma öğretimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sahip oldukları sorumlulukların yanında mesleki deneyim ve tecrübelerine dayanarak bazı inisiyatifler almak durumundadırlar. Ancak bu inisiyatifleri ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleriyle ters düşmeyecek biçimde şekillenmektedir.

Çelenk (1999) ise ilkokuma ve yazma öğretiminin hedeflerini: düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, çevresi ile etkin bir iletişim kurabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme şeklinde ifade etmektedir.

Akyol (2003)'a göre ise ilkokuma ve öğretiminin temel amaçları ise şu şekilde belirtilmektedir:

1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,

2. Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek,
3. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
4. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
5. Büyük ve küçük temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
6. Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
7. Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak,
8. Kelime hazinelerini geliştirmek,
9. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek,
10. Okuma ve yazmayla ilgili araç – gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
11. Resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek,
12. Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamaktır.

2. 1. 3. Türkçe Programında İlkokuma Yazma Öğretimi

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi, bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerdir. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür (URL-1).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (URL-2).

İ.O.Y.Ö. belirli bir düzen dahilinde ilerlemektedir. Bu düzen aşağıda sunulmuştur (MEB, 2005):

2. 1. 3. 1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşaması

- a) Genel Hazırlık: Öğrencilerin okula, sınıfa ve arkadaşlarına alışması için yapılan çalışmalardır.
- b) Okumaya Hazırlık: Oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme gibi çalışmalar yapılır.
- c) Yazmaya Hazırlık: El hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları yapılır.

2. 1. 3. 2. İlkokuma ve Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşaması

- a) Sesi Hissetme ve Tanıma: Tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yönelik çalışmalardır.
- b) Sesi/Harfi Okuma ve Yazma: Öğrencilerin sesleri/harfleri okuduğu ve yazdığı çalışmalardır.
- c) Sesten/Harften Anlamalı Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma: Öğretmenin oluşturduğu hece, kelime ve cümlelerin öğrenciler tarafından okunup yazıldığı aşamadır.
- d) Metin Oluşturma: Öğrenilen kelime ve cümlelerden metinlerin oluşturulduğu çalışmalardır.

2. 1. 3. 3. Okur Yazarlığa Ulaşma

İlkokuma ve yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma da denilir. Öğrencilerin şiir, hikaye, tekerleme gibi okuma materyallerini okuyup; kendilerini yazılı olarak ifade ettiği çalışmalardır.

İlkokuma ve yazma öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ilkokuma ve yazma öğretimini, lisans eğitimleri sırasında almış oldukları

İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi kapsamında öğrenmektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi dersi teorik biçimde haftada üç saat olarak sınıf öğretmeni adaylarına sunulmaktadır (Yıldırım ve Demirtaş, 2010).

İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersi'nin içeriği ise; dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler (özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi (tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları (URL-3) şeklindedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçları Türkçe Dersi amaçları içerisinde yer almıştır. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda:

“Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,

11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (URL-4).

2. 1. 4. İ.O.Y. Sürecinde Başarıyı Etkileyen Unsurlar

İlkokuma ve yazma öğretimi çeşitli değişkenlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreci oluşturan değişkenler hiç şüphesiz başarıyı da etkilemektedir. Bu değişkenler; öğrenci, aile, program, çevre, okul ve öğretmendir.

2. 1. 4. 1. Öğrenci

Yapılandırmacı yaklaşım gereği eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci vardır. Öğrenci neyi nasıl öğreneceğini kendisi belirler ve öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından o yönde inşa edilir. Günümüz bireylerinden, bilgi üretmeleri beklenmektedir. Birey kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayarak, sorgulayarak ve araştırarak anlamın yapılandırılması sürecine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenilen bilgilerin uygulanabilmesi, bilginin kalıcı olması açısından bir avantajdır. Günümüzde, öğrencilerin derslere aktif katılmalarına olanak sağlamayan öğretim yöntemlerini kullanmak yerine, öğrencileri mümkün olduğunca yapılan etkinliğin içine katmak eğitimciler tarafından tercih edilmektedir (Aydın ve Balım, 2005).

Son çocukluk döneminde olan 6 yaşındaki öğrenci; motor ve dil gelişimi açısından büyük aşamalar kaydetmiş ve dengenin gelişmesi sonucu hızlı yürüyebilen, futbol oynayabilen, el-göz koordinasyonunun gelişmesi sonucu da iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey haline gelmiştir. Bu yaşlarda çocuklar oyun çağının birçok özelliklerini gösterir, 6 yaş zihni ve duygusal gelişmeleri bakımından okula devam edebilecek kadar olgun olunan bir yaştır. Bu dönemde çocuğun küçük kasları oldukça gelişmiş olduğundan, diğer yaşlara oranla el işlerinde daha beceriklidir. Kesip yapıştırır, boya yapar, resim yapar, tüm araç ve gereçleri iyi kullanır (URL-5). İ.O.Y.Ö.'nin gerçekleştiği yaş grubu olarak 6 yaş seviyesindeki çocuğun gelişim özellikleri incelendiğinde çocuğu Ünüvar (2002)'a göre; bilişsel, fiziksel, ahlak ve kişilik gelişimi olmak üzere dört alanda incelemek mümkündür.

2. 1. 4. 1. 1. Bilişsel Gelişim

Bu dönemdeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Düzenlenecek öğrenme yaşantılarının, çocuğun duyu organlarını harekete geçirecek türden olması gerekir. Bu

dönemde çocukların sözcük dağarcığı hızla gelişir. İlgileri kısa sürelidir. Dikkatlerini uzun süreli bir etkinliğe veremezler. Öğretmenler bu özellikleri dikkate alarak öğrencilere çok çeşitli ve ilginç öğretim-öğrenme ortamları düzenlemeli, böylece öğrencilerin dikkat ve ilgi sürelerini uzatmaya çalışmalıdır (Ünüvar, 2002). Öğrenciler bu dönemde artık materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturabilirler. Eşleştirme ve gruplandırmalar yapabilirler. Öğretmenler etkinliklerde bu özellikleri dikkate alarak öğrencilere farklı deneyimlerle ilkokuma ve yazma öğretimi yapabilir.

2. 1. 4. 1. 2. Fiziksel Gelişim

Birinci sınıf çocuğunda, önceki yıllara oranla bedensel gelişimde bir yavaşlama söz konusudur. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeyle kas sistemindeki gelişme paralellik gösteremez. Kemik ve iskelet sistemi daha hızlı geliştiğinden zaman zaman büyüme ağrıları görülür. Okulöncesi döneme oranla ilköğretimin ilk yılından itibaren küçük kaslar bir hayli gelişme gösterir. Öğrenciler artık okulöncesi yıllara oranla daha küçük kalemler ve fırçalarla çalışabilir hale gelir. İlköğretimin ilk yılı süresince küçük kas gelişiminde önemli bir farklılık gözlenir. Ancak ilk aylarda yine de iri kalem, fırça ve araç gereç kullanımı çocuğun daha az zorlanmasını sağlayacağından tercih edilmelidir (Ünüvar, 2002). Bunlara ek olarak çocuğun ağız ve diş yapısı bir uzman tarafından kontrol edilmeli; yarı damak, pelteklik, kekemelik gibi durumlar varsa tedavi yoluna gidilmelidir. Aynı zamanda çocuğun kalem tutması için gerekli el ve parmak egzersizleri gerektiği gibi yaptırılmalıdır. Çocuğun görme problemi olup olmadığı tespit edilmeli ve eğer varsa zaman kaybedilmeden tedavi ettirilmedir.

2. 1. 4. 1. 3. Ahlak Gelişimi

Bu yaşlardaki çocuklar kurallara uymada sık sık tutarsızlık gösterirler. Ancak kuralların yüksek bir otorite tarafından konduğunu ve asla değiştirilemez olduğunu düşünürler. Hatta oyunlarındaki bazı kuralların oyuncuların ortak kararı ile değiştirilebileceğini anlayamazlar. Konulmuş olan oyun kuralları aynen uygulanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünürler. Davranışın fiziksel sonucuna bakarak cezaya karar verirler. Davranışın gerisindeki neden onlar için önemli değildir (Ünüvar, 2002). Parası olmayan ancak hasta eşine ilaç almak zorunda olan bir adamın ilaç almak için eczaneyi soymasına kat'i suretle karşı çıkarlar. Bu yaş grubundaki çocuklar hayal dünyasına gereğinden fazla ilgi gösterir. Öyle ki hayali arkadaşları vardır ve hatta başarısız oldukları durumları başarılıymış gibi anlatabilirler. Öğretmenler bu yaş grubu çocukların özelliklerini bilmeli ve ona göre davranmalıdır.

2. 1. 4. 1. 4. Kişilik Gelişimi

İlköğretim birinci sınıf çocuğu Erikson'ın psikososyal gelişim kuramına göre 'başarıya karşı aşağılık duygusu' evresindedir. Bu dönemde çocuk, yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarabilecek biçimde düşünmeye başlar, yetişkinlerin kullandığı alet, araç vb. şeyleri kullanma denemelerine girişir. Sürekli etkinlik durumundadır; bir şeyler yapar, oluşturur ve ortaya çıkarır. Bunları kusursuz bir biçimde gerçekleştirebilmek için ciddi çabalar harcar. Eğer bu çabalarına karşı çıkılırsa, yaptıklarının değersizliğine inanır ve aşağılık duygularına kapılır. Öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde beğeni ve takdir toplamak bu dönemde vazgeçilmez bir gereksinim olmuştur. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse ana-babaların çocuğun başarı gereksinimini doyurabilmesinde hayati bir önemleri bulunmaktadır. Çocuğun başarılı olma isteğinin karşılanmasında, onların yapamayacakları becerilerden ziyade yapabilecekleri beceriler üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Çocuktan yeteneğinin üzerinde bir başarı göstermesini bekleyerek sonuçta başarısız olarak değerlendirmek yerine, kendi gücüne uygun düşen sorumluluklar yükleyerek başarılı kılmak en doğru davranış olacaktır.

2. 1. 4. 2. Aile

Aile; aralarında evlilik, kan bağı ve çocuk bağları olan, aynı çatı altında yaşayan, içinde bulunduğu toplumla iletişim ve etkileşimde bulunan, kendine özgü inançlara ve değerlere sahip bireylerin oluşturduğu en küçük toplumsal kurumdur (Dönmezer, 1999). Öğrenci, hayatı ailede öğrenmeye başlar. Bir aile, çocuğunu hayata ne kadar iyi hazırlarsa toplum da o kadar iyi şekil almış olur. Aile, çocuğun eğitildiği ilk kurumdur. Öğretmenler, ailenin bu özelliğini dikkate alırlarsa yetiştirmeyi amaçladıkları öğrenci profillerine bir adım daha yaklaşmış olurlar.

Çocuğun anadilini öğrenmeye başladığı aile; İ.O.Y.Ö. sürecinde öğrenciye büyük katkılar sağlar. Okulda öğrenilen bilgiler evde aile tarafından öğrenciye tekrar ettirilmezse, üzerine farklı ve değişik bilgiler koyularak çocuğun konuyu daha geniş ve etraflıca öğrenmesi sağlanmazsa; öğrenci için öğrendikleri bilgiler soyut olarak kalır ve öğrenme ilkelerinden olan hayatilik ilkesine aykırı bir durum sergilenmiş olur. Öğretmenin aileleri tanınması ve sürekli onlarla işbirliği içinde olması; henüz oyun çağında olan ve ailesinden yeni ayrılıp okula başlayan çocuk için iyi bir uyum süreci demektir. Öğretmen; çocuğun ailesini tanıyarak onun yaşadığı hayat hakkında bilgi sahibi olur, öğrencinin yapabileceği şeyleri daha net belirler ve öğrenci için daha somut ve ulaşılabilir hedefler koyar. Bu sayede öğrenci de yetersizlik duygusuna kapılmadan emin adımlarla İ.O.Y.Ö. sürecine girer ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.

2. 1. 4. 3. Çevre

Okula yeni başlayan 6 yaş grubundaki çocuğa içinde bulunduğu çevre de İ.O.Y.Ö.'de etkilidir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları onun öğrenmesini dolaylı yollardan etkilemektedir. Uzun ve Sağlam (2005)'in yapmış olduğu çalışma, sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenlerden dolayı çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullar titiz bir şekilde incelenmeli ve olumsuz durumlar en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra henüz oyun çağında olan ve dikkat süreleri kısa olan çocukların; İ.O.Y.Ö. sürecini verimli bir şekilde geçirmeleri için gereğinden fazla uyarıcılara maruz bırakılarak zihinlerinin gereksiz şeylerle meşgul edilmesinin önüne geçilmelidir.

2. 1. 4. 4. Okul

İ.O.Y.Ö.'nin sistematikleştirilerek öğrencilere sunulduğu kurum olan okullar, İ.O.Y.Ö.'ne fiziksel olarak etkide bulunmaktadır. Bu durumu Ünüvar (2002) şu başlıklar altında incelemiştir: a)Aydınlanma, b)Isınma, c)Araç gereçler, d)Sınıfların öğrenci mevcudu, d)Örgüt iklimi.

2. 1. 4. 4. 1. Aydınlanma

Işık, İ.O.Y.Ö. için oldukça önemlidir. Yeterli ışığın olmadığı bir ortamda öğrencilerin dikkatleri dağınık ve yeteri kadar konsantre olamazlar. Işık öğrencilere sol ön taraftan gelmelidir. Bu durum öğrencilerin kalemlerinin gölgesinin deftere vurmasını engeller. Okuma esnasında da daha net bir görüş sağlaması açısından önemlidir. Eğer ışığın konumu değiştirilemiyorsa güneş ışığından en fazla sürede faydalanma yoluna gidilmeli ve okul yönetimi tarafından İ.O.Y.Ö. yapılacak sınıflar için ışıktan en fazla faydalanılan derslikler seçilmelidir.

2. 1. 4. 4. 2. Isınma

Sıcaklığı iyi ayarlanmamış bir sınıfta etkili bir İ.O.Y.Ö.'nin gerçekleşmesi mümkün olmaz. Çünkü aşırı sıcaklığın verdiği rehavetle uyku haline geçen öğrenci kendisini tam olarak derse veremez. Aynı şekilde soğuk bir sınıf ortamında da öğrencinin sırada büzülmeden rahat oturması, kalemi düzgün tutması söz konusu değildir. Bu durumda çocuğun bulunduğu yaş seviyesi ve fiziksel olarak hareketli olduğu gerçeği dikkate

alınarak okul yönetimi ve idareciler tarafından İ.O.Y.Ö. gerçekleştirilecek sınıflarda ideal oda sıcaklığı ayarlanmalıdır.

2. 1. 4. 4. 3. Araç Gereçler

İ.O.Y.Ö.'nin yapılacağı 6 yaş grubu çocuklarının dikkat süreleri oldukça kısadır. Bu kısa süre içinde öğretmen tüm öğrencilerin dikkatlerini çekmeli ve vermek istediği kavramı doğru bir şekilde vermelidir. Ancak her öğrencinin dikkati aynı zaman dilimi içerisinde toplanamaz ve öğretmen bu konuda sıkıntı yaşayabilir. Bu durumda öğretmene araç ve gereçler yardımcı olabilir. Çocuk gerekli araç ve gereçlerden faydalanarak başarılı bir öğretim süreci geçirebilir. Bununla beraber çocukların ilgilerinin çok çeşitli olduğu gerçeği de göz önüne alınırsa İ.O.Y.Ö.'de kullanılacak araç ve gereçler mümkün olduğunca çok sayıda ve çeşitli olmalıdır.

2. 1. 4. 4. 4. Sınıfların Mevcudu

İ.O.Y.Ö. oldukça çaba gerektiren bir süreçtir. Öğrencinin hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temellerinin sağlam atılması kaygısı öğretmenleri bu konuda daha da titiz çalışmalara sevk etmektedir. Oluşacak aksaklıklar ve yanlışlıklar anında düzeltilmeli ve dönütler verilmelidir. Bu durum ise öğretmen ve öğrencinin birebir çalışmasıyla mümkündür. Ancak sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğretmenin her öğrencisiyle birebir ilgilenmesi pek olanaklı değildir. Bir öğrencinin bir harfi yanlış öğrenmesi kalabalık sınıflarda öğretmen tarafından çok uzun zaman geçtikten sonra fark edilebilir ve belki de öğrenci o yanlış düzeltemeyebilir. Bu durumların önüne geçebilmek için İ.O.Y.Ö. yapılacak sınıfların mevcudunun olabildiğince az sayıda tutulması gerekmektedir.

2. 1. 4. 4. 5. Örgüt İklimi

Bir öğretmen çalıştığı kurumda ne kadar mutluyorsa derse de aynı mutlulukta girecektir. Derse mutlu bir şekilde giren öğretmen İ.O.Y.Ö.'de öğrencilerine karşı daha verimli olacaktır. Öğrencilerinin yapmış olduğu küçük hataları hoş görerek telafi edecek, onların şevklerini kırmayacaktır. Eğer ki okulda çalışan personel, yönetici ve öğretmenler arasında çatışmalar varsa bunlar ister istemez öğrencilere de yansıtacak ve öğrencilerin akademik olarak zarar görmelerine neden olacaktır.

2. 1. 4. 5. Program

Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerimizin en büyük yardımcısı hiç şüphesiz İlköğretim Programı'dır. Özellikle taşrada görev yapan ve çeşitli kaynaklara ulaşma imkanı olmayan öğretmenleri dikkate alacak olursak İlköğretim Programı'nın önemini daha iyi anlamamız mümkün olacaktır. Ayrıca göreve yeni başlayan ve de sınıf öğretmenliği lisans çıkışlı olmayan öğretmenlerimizin de bu tür kaynaklara ne denli ihtiyacının olduğu herkesçe tahmin edilen bir gerçektir (Ünüvar, 2002). Öğretmenler etkili ve başarılı bir İ.O.Y.Ö. gerçekleştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için programı sürekli takip etmeli ve yapılan değişiklikler hakkında araştırmalar yapıp kendilerini geliştirmelidir.

2. 1. 4. 6. Öğretmen

İ.O.Y.Ö. sürecinde en büyük sorumluluk hiç şüphesiz öğretmenlerindir. Aileden sonra öğrencinin karşılaştığı en önemli insan olan öğretmen, bir süre sonra öğrencinin gözünde tek önemli insan olmaya başlar. Artık öğretmen 6 yaş grubu öğrencisinin hayatının merkezindedir. Hal ve hareketleriyle öğrencilere model olan öğretmen İ.O.Y.Ö. sürecinde anahtar bir rol oynar. Öğrencinin okuma ve yazmayla ilgili yargılarının oluşmaya başladığı İ.O.Y.Ö. süreci boyunca öğrencinin yanında olan öğretmen en küçük bir hareketiyle öğrenciye okumayı ve yazmayı sevdirebilir ya da tam aksine okuma ve yazmadan uzaklaştırabilir.

İlkokuma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır. Okula henüz başlayan öğrenciler arasında ilgisiz ve isteksiz olanlar olacaktır. Burada öğretmen olumlu teşviki becerebilmelidir. Bu tutumu ile sınıfın bütün fertlerini faal duruma getirebilir. Öğrenciler arasında ayırım yapmaktan kaçınması ile birlikte çocukların öğrenme ve gelişmelerine yardımcı olacak elverişli bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Bunun için; ilgi uyandırma, motivasyon, zamanında takdir ve daha iyiye teşvik gibi girişimlerinin yanında; telaşa kapılmadan, öğrencileri zorlayan ve onları endişe ve üzüntüye sevk edecek davranışlarda bulunmadan öğretim etkinliğine devam etmelidir. Cemaloğlu (2000)'na göre öğretmenlerin sahip olduğu sorumlulukları yerine getirebilmesi için hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen İ.O.Y.Ö.'e karşı kendisini hazır hissetmeli ve başarılı olacağına inanmalıdır. Öğrenci gözünde oluşturduğu profil en ufak bir şüphle yıkılabilir.

Bu durum ise öğrencilerin sağlıklı bir İ.O.Y.Ö. süreci geçirmesine engel teşkil eder. Bu açıdan öğretmenlerin İ.O.Y.Ö.'deki rolleri yadsınamayacak derecede önemlidir. Öğretmenlerin İ.O.Y.Ö.'de sorumluluklarını yerine getirmeleri onların kendilerine olan güvenleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Öğretmenler İ.O.Y.Ö.'de kendilerini ne kadar yeterli görürlerse kendilerine o kadar güvenecekler ve İ.O.Y.Ö.'de başarıyı yakalayacaklardır.

2. 1. 5. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle kendi alanlarında özgüven duymaları gerektiğinin savunulduğu sosyal bilişsel kuramının (Social Cognitive Theory) kilit kavramlarından biridir (Pajares, 1996). Sosyal bilişsel kuramın temeli Albert Bandura'nın çalışmalarına dayanmaktadır. Bandura; davranış bilimcilerin görüşü olan insan davranışının insanın içsel düşüncelerinden bağımsız dışsal faktörler tarafından şekillendiği fikrine karşı çıkarak insan davranışının hem içsel hem de dışsal faktörler tarafından etkilendiğini iddia etmiştir (Bandura, 1986, 1995, 1997'den aktaran: Temiz, 2012).

Sosyal Bilişsel Kuramda her bir birey kendi yaşamının gerçekleştiricisidir ve bireyin yaşamı onun eylemleriyle gerçeğe döner (Bandura, 2001). Sosyal bilişsel kuramda birey çevreden aldığı uyarıcıları kendisine göre yorumlar ve o şekilde tepki verir, tepkiler otomatik değildir.

Albert Bandura'nın 1980'lerin ortalarında yayınladığı Sosyal Bilişsel Teori, 1977'de yayınladığı Sosyal Öğrenme Kuramı'nın genişletilmiş halidir. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişmiş bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır. Sosyal öğrenme kuramcıları insanların düşünme, planlama, inançlama ve inanma şekillerinin öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturduğunu iddia etmektedirler. Ayrıca bu kuramcılar, davranışçıların benimsediği öğrenme kurallarının ve hayvanlar üzerinde yapılan birçok deneylerin, insanlarınki ile benzerlik göstermesine rağmen, daha kompleks ve karmaşık olan insan davranışlarını ve insanın öğrenmesini açıklamakta eksik ve yetersiz kaldığına dikkat çekmişlerdir (Bayrakçı, 2007).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin temel varsayımları (Karataş ve Öztürk, 2009);

1. İnsanlar, başkalarının davranışlarını gözlem yoluyla öğrenebilir.
2. Öğrenme, davranış değişikliğine yol açan veya açmayan içsel bir süreçtir.
3. Davranış amaca yöneliktir.

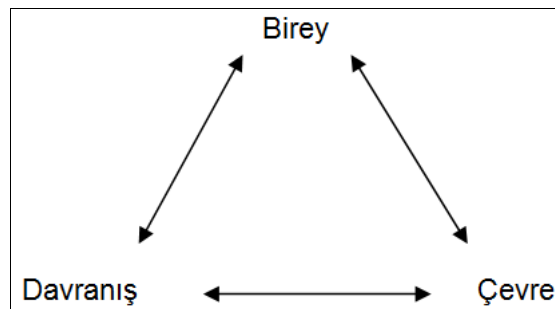
4. İnsanlar kendi davranışlarını öz düzenleme yapabilirler. Davranışlarını kontrol etmeyi ve sorumluluğunu almayı öğrenebilirler.
5. Ödül ve ceza, davranışı doğrudan olduğu kadar dolaylı olarak da etkiler. Davranış, önceki deneyimlerden alınan ödül veya pekiştireçlerden daha fazla etkilenir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin ilkeleri; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir (Bandura, 1989'dan aktaran: Karataş ve Öztürk, 2009).

2. 1. 5. 1. Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri

2. 1. 5. 1. 1. Karşılıklı Belirleyicilik

Bandura'ya göre birey, çevre ve davranış karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. Örneğin; savunmayı öğrenme deneyinde farelere belli aralıklarla şoklar verilmektedir. Farelerin şoktan kurtulabilmeleri için, bu aralıklarda bir kol demirine basmaları gerekmektedir. Aksi takdirde periyodik şokları almaktadır. Kol demirine basmayı öğrenen farelerin davranışı, çevreyi kontrol etmekte, öğrenemeyen fareleri ise, çevre etkilemektedir. Bu durumda, potansiyel çevre bütün hayvanlar için aynı olmasına rağmen, gerçek çevre her birinin kendi davranışına bağlı olarak değişmektedir. Bandura, pekiştirme ve cezaların da potansiyel çevrede var olduğunu; onların ortaya çıkışını yani gerçekleşmelerini bizim davranışlarımızın belirlediğini savunmaktadır. Daha da ileri giderek, davranışın çevreyi yarattığını belirtmektedir. Örneğin; sürekli, problem yaratan birey olumsuz bir sosyal çevre yaratmaktadır. Sonuç olarak, Bandura'ya göre insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmekte, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir (Senemoğlu, 2007).



Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik

Yukarıdaki şekil Karşılıklı Belirleyicilik ilkesinin bileşenleri olan birey-davranış-çevre üçlüsünü göstermektedir.

2. 1. 5. 1. 2. Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmiş kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun kafasında bir video kaydedicisi olduğu ve kendisine gelen her şeyi kaydettiği düşünülürse videokaset de, her yaşantının bilişsel temsilcisini ya da sembolünü hatırlama kapasitesi olarak düşünülebilir. Aynı şeyler, geçmiş için olduğu kadar gelecek için de geçerlidir. Henüz meydana gelmemiş olaylar zihinde temsil edilir (Senemoğlu, 2007).

2. 1. 5. 1. 3. Öngörü Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısaca, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidir (Senemoğlu, 2007).

2. 1. 5. 1. 4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Daha önce de açıklandığı gibi, insanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2007).

2. 1. 5. 1. 5. Öz Düzenleme Kapasitesi

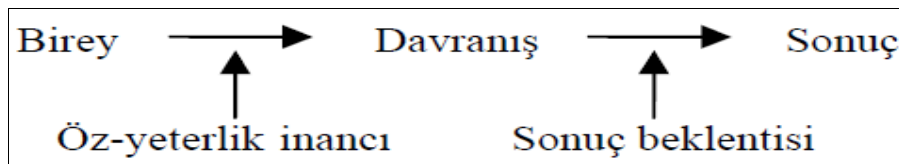
Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neler yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler.

İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır (Bandura, 1982).

2. 1. 5. 1. 6. Öz Yargılama Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bandura bireyin kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik adını vermektedir (Karataş ve Öztürk, 2009).

Bandura (1977) bir bireyin davranışları üzerinde sonuç beklentisi ve öz yeterlik kavramlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Öz yeterlik inancı ise kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bandura, yeterlik beklentilerini davranışın sonuçlarına yönelik beklentiden ayırır. Yani kişinin belli bir alanda başarılı işler yapma konusundaki kapasite ve yeterliklerine olan inancı ile yapacağı davranışların olumlu ya da olumsuz sonuçlar vereceğine olan inancını bir birinden ayırır (Aypay, 2010).



Şekil 2. Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi, (Bandura, 1977, s. 79).

Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz yeterliktir. Öz yeterliğe, teknik olarak "inançlanan öz yeterlik" denmektedir. Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma

yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini inançlayışdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2007).

Öz yeterlik inancı (self-efficacy belief) kavramı yapılan çalışmalarda Türkçeye “yetkinlik beklentisi”, “öz yeterlik beklentisi”, “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik inancı” gibi çeşitli terimlerde çevrilmiştir. Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nın(Social Learning Theory) en temel kavramıdır ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce, ilgili alanda özgüven duymalar gerektiğini vurgulanmaktadır (Azar, 2010). Öz yeterlik; bireylerin düşünce, duygu, tutum ve hareketlerini kontrol altında tutmalarını sağlayan yeteneklerine olan güvenini ifade etmektedir. Bu yönüyle bir kişinin belli bir olaya yönelik performansı üzerinde etkilidir ve bu performans doğrudan sonuca etki eder (Horzum ve Çakır, 2009). Bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öz yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1986).

Schunk (1991)'a göre öz yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmek ve yerine getirmek için daha çok istekli olur. Öz yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa bu birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Bıkmaz, 2002). Öz yeterlilik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında kritik bir işlev görmektedir (Kotaman, 2008). Cassidy ve Eachus (2002)'e göre öz yeterlik bireyin belirli bir davranışı veya görevi yerine getirme becerisine ilişkin inancıdır.

Bireyin yüksek öz yeterlik inancı, zor görev ve etkinliklere yaklaşımında kendini rahat hissedebilmesine yardımcı olur. Düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler ise akademik uğraşlarından, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilere göre daha kolay vazgeçerler. Bir öğrencinin öz yeterlik düzeyi, gelecekteki başarı veya başarısızlıklarını etkileyebilir; geçmiş başarı veya başarısızlıklarından da etkilenebilir (Horzum ve Çakır, 2009). Herhangi bir konuda öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda

ulaşma becerisi gösterirler. Çünkü öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Yaman, Koray, 2005).

Öz yeterlilik inancı, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları ve gerektiğinde akademik yardıma başvurma davranışlarını etkileyerek de öğrenci başarısına katkıda bulunmaktadır (Kotaman, 2008). Öğrencinin derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleridir. Öğrencilerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri yönünde eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken ve programlar geliştirilirken öz-yeterlik düzeylerinin dikkate alınmasının önemli yararları vardır (Öncü, 2012).Eğitimde öz yeterlik inancı gayret etme, ısrar etme ve başarıyla ilişkili görülmektedir. Bu yönüyle ele alındığında insanların genel olarak bir öz yeterlik inancı ortaya koyulamaz. Öz yeterlik, farklı durumlarda farklı inançlara sahip değildir. Öz yeterlik bu farklı durumlardaki değişkenlerden olumlu veya olumsuz yönden etkilenebilir (Horzum ve Çakır, 2009).

2. 1. 5. 2. Öz Yeterlik İnancının Dört Temel Kaynağı

Öz yeterlik yargıları temelde 4 kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar şunlardır:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlik yargısını etkiler.
4. Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik inancını etkiler (Senemoğlu, 2007).

2. 1. 5. 2. 1. Tam ve Doğru Deneyimler

Bunlardan en etkili olanı doğrudan deneyimlerdir. Diğer bir deyişle, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla öz yeterliğiyle ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan öz yeterlik inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez.

Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapma ya da yönetmede bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir (Bandura, 1995”ten aktaran: Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

2. 1. 5. 2. 2. Dolaylı Yaşantılar/Model Alma

Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar da yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili etmenlerden biridir. Model alınanın öz yeterlik inancına etkisi, model alınan kişinin inanılan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar (Bandura, 1995”ten aktaran: Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Model alınan bireyin gözlemi yapan bireyle benzer özellikler göstermesi (yaş, cinsiyet, fiziksel görüntü, gelişim düzeyi, etnik köken, eğitsel düzey ve sosyo-ekonomik durum gibi) ve görev neticesinde başarılı olması, model alan bireyin kendi yapabilirliğine ilişkin inancını da yükseltir. Diğer taraftan, model alınan bireyin zorlanması ya da başarısız olması, model alan öğrencinin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilir (Sakız, 2013).

2. 1. 5. 2. 3. Sözel İkna

Sözel ikna, öz yeterlik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar (örneğin; sen bu işi yaparsın; bu problemi çok rahat çözersin gibi) alan bireyler bir problemle karşılaştıklarında kuşkularını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme azmi gösterirler. Birey ikna edici bir teşvikle karşılaştığında, verilen görevi başarmak için zoru deneyecek ve deneyim başarılı olursa, bu bireysel doğrulama becerilerinin ve öz yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Gerçekçi olmayan teşvikler ise, bireyin çabalarına karşın yaşayacağı başarısızlık ve dolayısıyla hayal kırıklığı nedeniyle öz yeterlik inancının hızlı bir şekilde azalmasına neden olacaktır (Bandura, 1995”ten aktaran: Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

2. 1. 5. 2. 4. Psikolojik Durum

Bireyin fiziksel ve duygusal durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda kısmen etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracaktır (Bandura, 1995'ten aktaran: Bıkmaz, Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bireylerin içinde buldukları fizyolojik ve psikolojik durum da öz yeterlik inancını çift yönlü etkiler. Düşük öz yeterlik inancı, kaygı, stres, bitkinlik ve kötü ruh hali gibi negatif fizyolojik değişimlere sebep olabileceği gibi stres, bitkinlik ve kaygı gibi faktörler düşük öz yeterliğin göstergesi olarak da inançlanabilir (Bandura, 1997).

2. 1. 5. 3. Öğretmen Öz Yeterliği

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

Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterliğini; bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır.

Woolfolk Hoy (1993), öğretmenlerin öz yeterlilik inancını bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için öğrencilere ulaşabileceği yönündeki inancı olarak ifade ederken, Browers ve Tomic (2000'den aktaran: Karahan, 2008) ise, öğretmen öz yeterlik inancını öğretmen inançlarının öğrencilerin göstermiş olduğu davranışlara, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öz yeterliği; öğretmenin öğretim işinde kendisini yeterli ve başarılı görmesidir.

Öğretmen yeterliği araştırmalarında öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğretim davranışları ve öğrencilerin başarı düzeyleri (Gibson ve Dembo, 1984; Allinder, 1995; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002'den aktaran: Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008); sınıf ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson ve Dembo, 1984'ten aktaran: Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008); öğrencilerin motivasyonları (Woolfolk, Rosoff ve Hoy,

1990; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007”den aktaran: Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008) gibi değişkenlerin ilişkili olduğu bulunmuştur.

Milner ve Woolfolk’a (2003”ten aktaran: Özdemir, 2008) göre, yeterlik doyumuna sahip öğretmenlerin güçlü bir planlama, organizasyon ve gayret gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin; görev aldıkları, sorumluluklarının olduğu, bilgili ve ilgili oldukları konularda kararların verilmesi sürecine katıldıkları, öğrencilerin veya kendi sorunlarını birlikte çözme olanağı bulduğu, liderlik vasfının ön plana çıkarıldığı ve elverişli bir ortamda çalıştıkları durumlarda onların yeterlik inançları güçlü olmaktadır (Kurt, 2012). Nitekim konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının sınıf yönetimi becerileri, öğrenciler için seçilen öğretim yöntem tekniklerinin tercihleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için harcanan çaba düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010).

Öğretmen öz yeterliği, gelecek nesillerin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yetiştirilmesi için önemlidir. Öğretmenin kendisini yeterli görmesi başarılı bir öğretim yapmasına neden olacaktır. Eğitimde öğretmenlik öz-yeterlik inancını belirleme ve geliştirme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir ve bu veriler gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerinde gösterecekleri performans ve çabaları ile ilgili bir tahmin yapılabileceği gibi; eğitim programlarının öğretmenlerin bu yönden gelişimine dair düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi de sağlanabilir (Yılmaz ve Gürçay, 2011). Gibson ve Dembo (1984) öğretime yönelik yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, öğretiminde ön şart olarak disipline daha az, aktivitelere ise daha çok zaman ayırdıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha çok ilgilenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğine henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesi, oldukça önemlidir. Çünkü daha yolun başında olan öğretmen adaylarının öz yeterlikleri belirlenir ve ihtiyaç duydukları destek sağlanırsa eğitimde istenen başarı sağlanmış olacaktır.

2. 1. 6. İlgili Araştırmalar

Sarı (2008), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” isimli yüksek lisans tezinde, 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler İlçesi’nde 15 resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve birinci sınıfı okutan toplam 102 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile onların nitelikleri (cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölümler, birinci sınıfı

okutma deneyimleri, tercih ettikleri yöntem, katıldıkları hizmet içi kurslar ve gelişmeleri takip etme durumları) arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkilere bakılarak yaşanan sorunları tespit etmeye çalışmaktır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin ilkökuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun oldukları bölüme, gelişmeleri takip etme durumlarına göre değişmektedir. Diğer değişkenlere göre yaşanan sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre S.T.C.Y. ile İ.O.Y.Ö. konusunda yeterlilik düzeylerini araştıran Dedeli (2008), Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenimlerini sürdürmekte olan 320 son sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırmada öğrenciler, S.T.C.Y. ile İ.O.Y.Ö. konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir.

Yıldırım ve Demirtaş (2008), Tokat ili merkez ilçede yürütmüş oldukları çalışmada okuma yazma bilmeyen 40 yetişkine okuma ve yazma öğreten 40 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisiyle; ilkökuma ve yazmayı sadece teorik olarak alıp uygulama yapma fırsatı bulamayan 30 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri arasındaki farkı incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucu olarak ilkökuma ve yazma öğretimi lisans derslerinin yanı sıra öğrenilen bilgilerin uygulanması gerektiği ve uygulama yapmaya daha fazla önem verilmesi ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö. dersine ilişkin tutumlarını araştıran Gömleksiz (2013), öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'e karşı olumlu tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Ancak öğretmen adayları İ.O.Y.Ö.'e karşı ilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucu araştırmada ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ni gerekli gördükleri; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre İ.O.Y.Ö.'ne karşı daha istekli oldukları araştırmadan elde edilen diğer sonuçlardır.

Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan Akkuzu ve Akçay (2012); 2008-2010 akademik yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde kimya öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile çalışmıştır. Araştırmada Akkuzu ve Akçay öğretmen adaylarının kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü ve ders verme miktarı değişkenlerinin etkilerinin araştırılması amaçlamıştır. Akkuzu ve Akçay'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda; cinsiyet faktörünün öz yeterliğe etkide bulunmadığı, mezun olunan okul türünde ise Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı olan öğretmen adaylarının lehine bir sonuç çıktığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, ders verme süresi daha fazla olan öğretmen adaylarında kimyanın öğretimine yönelik öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını incelemek isteyen Yeşilyurt (2013), Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Yeşilyurt verilerini Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Yeşilyurt’un araştırmasının sonucunda elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir;Adayların öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyinin istenilen seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyine ilişkin görüşlerin, beşli likert türünde olan ölçeğin en yüksek katılım derecesi olan “çok yeterli” seçeneği yerine, bir alt seviyede yer alan “oldukça yeterli” seçeneğinde birleşmesi, aynı zamanda bu konuda onların inanç düzeyinin çok üst seviyede olmadığını da göstermektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri arasında cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından anlamlı fark tespit edilirken, akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterliğini ölçmek isteyen Hamurcu (2006), öğretmen adaylarının öz yeterliklerini cinsiyet, liseden mezun oldukları alan, okudukları şubelere göre alt problemler çerçevesinde ele almıştır. Bu bağlamda Hamurcu (2006) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ni Buca Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 121 sınıf öğretmeni adayına uygulamıştır. Hamurcu, araştırmasının sonucunda şu bulgulara rastlamıştır; öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının, alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip olduğu söylenebilir. Cinsiyet ve okudukları şubeler; öğrenciler arasında öz yeterlik açısından bir fark yaratırken; mezun oldukları alan öz yeterlik açısından bir fark yaratmamıştır.

Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerinin belirlenmesini ve öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin incelemesini amaçlayan Yılmaz ve Gürçay (2011); 143 fizik ve biyoloji öğretmen adayı ile bir çalışma yapmıştır. Tarama yöntemi ile yapmış oldukları bu çalışmada Yılmaz ve Gürçay; “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği”, “Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, “Alan Öğretiminde Öz Yeterlik Ölçeği” ve Alana İlişkin “Öz Yeterlik Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; fizik ve biyoloji öğretmen adaylarının tüm ölçeklerden aldıkları puanların ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmen öz yeterlik inancını yordamada, genel öz yeterlik ve alan öğretimi öz yeterliğinin birlikte anlamlı katkı sağladığı bulgularına ulaşmışlardır..

Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inancı üzerine bir çalışma yapan Orhan (2005), 8 farklı

üniversiteden, 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ise; öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançları ile öğretmenlik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve aralarında da pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğudur. Buna ek olarak, öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerini inceleyen Yenice (2012); fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliğinden oluşan toplam 429 kişilik öğretmen adayı grubu ile çalışmıştır. Yenice, araştırmasında veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyleri anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra Yenice öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Sandıkçı ve Öncü (2013); “Beden Eğitimi ile Diğer Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik İnançları ve Tutumlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında; 48 beden eğitimi, 411 farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayına “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnanç Ölçeği” ve “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bölüm değişkenine göre değişmediği; beden eğitimi öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının akademik başarı durumu değişkenine göre, diğer öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kızların lehinde farklılaştığı görülmektedir.

Korkut ve Babaoğlu (2012)’in tarama modelinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma Burdur ili Merkez, Ağlasın, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Korkut ve Babaoğlu’nun araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği

belirlenirken; okulların bulunduğu yerleşim yerlerine ve cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013); fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile Akın (2007) tarafından geliştirilen "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği" kullanmışlardır. Araştırmacılar ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 410 öğretmen adayı ile çalışmayı yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Türkçe-Matematik alanından mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç puanları diğer alanlardan mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre öz yeterlik inançları değişmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tuncer ve Tanaş (2011); eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançlarını ölçmek istemiştir. Bu kapsamda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 122 öğretmen adayına "Öz Yeterlik Ölçeği" uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayar öz yeterlik inançları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim gördükleri sınıfa, programa kayıt yaptırmadan önce yaşadıkları yerleşim türüne göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu ve geldikleri coğrafi bakımından da karşılaştırma yapmış ve anlamlı bir fark bulamamıştır.

Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançlarını ve fen öğretime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Duban ve Gökçakan (2012); toplam 683 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmacılar çalışmada; "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği"ni ve "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Fen Öğretimi Tutum Ölçeği"ni veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Duban ve Gökçakan araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının ve tutumlarının cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre (1. Öğretim, 2. Öğretim) anlamlı bir farklılık göstermediği, fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları ile fen öğretime yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Güven ve Ersoy (2007), sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim-I dersine ilişkin öz yeterlik inançları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak yapmış oldukları çalışmada, kendilerinin geliştirilmiş oldukları likert tipi ölçme aracı kullanmışlardır. 2005-2006 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 192 öğretmen adayı ile çalışan Güven ve Ersoy araştırma sonucunda; erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bir öz yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu; genel not ortalamasının öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark yaratmadığı; birinci öğretimde okuyan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının ikinci öğretimde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; lisans 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatürde araştırma konusuna uygun hem ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hem de öğretmen öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili oldukça fazla çalışmanın mevcut olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adayları ile ilgili yapılmış çalışmalar da genellikle Fen Bilgisi, Matematik Öğretmenliği gibi branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalar etrafında şekillenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile ilgili öz yeterlik belirleyici çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu; bununla beraber, İ.O.Y.Ö. konusunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleyen herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı, özgün niteliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda daha önceki çalışmalarda kullanılmış ölçeklerden yararlanılmış ve sadece ölçek kullanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmacı, problemi çözmek için izleyeceği “yolu” (yöntemi) ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile belirlemek zorundadır (Karasar, 2009). Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ile araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel türde tarama (survey) modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yapılandırılmasının nedeni, “Tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olmasıdır (Karasar, 2009, s.77-85).

Araştırma, eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği okuyan lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, ilkokuma ve yazma öğretimindeki öz yeterlik inançlarını ve bu konuya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olması nedeniyle betimsel niteliktedir.

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Karma yöntemin temel sayılması nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılacağı ve inceleneceği üzerinedir (Cresswell, 2008a; Fraenkel ve Wallen, 2006). Karma yöntem; zenginleştirilmiş (triangulation), açıklayıcı (explanatory) ve keşfe yönelik (exploratory) desen olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada “zenginleştirilmiş desen” kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır. Daha sonra bu verilerin birbirini destekleyip desteklemediği incelenerek veriler karşılaştırılır. Elde edilen veriler bu karşılaştırmaya göre yorumlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

3. 2. Evren ve Örneklem

Bir araştırma için evren (population, universe), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, bir başka şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009).

Çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre seçilmiş olan ve seçildiği çalışma evrenini temsil ettiği kabul edilen küçük kümeye örneklem denir (Ekiz, 2009).

Bu çalışmada evreni Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 425 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 378; 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örnekleme Dahil Edilen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	n	%
3. Sınıf	208	44,9
4. Sınıf	170	55,1
Toplam	378	100

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan 378 öğretmen adayından 208 (%44,9)’i 3. Sınıf, 170 (%55,1)’i 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcılar lisans eğitimleri sürecinde “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” dersi almıştır. Çalışma grubu, “uygun örnekleme” tekniği kullanılarak seçilmiştir. Araştırmacılar, mevcut, gönüllü veya kolay erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen insanları örneklemlerine dahil etmek istediklerinde uygun örnekleme kullanırlar (Budak ve Budak, 2014).

Araştırmada İ.O.Y.Ö.’de sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini belirlemek için mülakat yapılan öğretmen adayları örnekleme dahil olan öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında çalışma grubundaki öğretmen adaylarından Genel Akademik Not Ortalaması “2,00-2,49”, “2,50-2,99”, “3,00-3,49”, “3.50-4,00” aralıklarında olan üçer öğretmen adayı seçilmiştir. Böylece toplam on iki (6 kız, 6 erkek) öğretmen adayı ile görüşülmüştür.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamasına Göre Dağılımları

G.A.N.O.	2,00 - 2,49	2,50-2,99	3,00 - 3,49	3,50 - 4,00
Öğrenci Sayısı	3	3	3	3

Görüşmeye katılan öğretmen adayları; Genel Akademik Not Ortalamaları (G.A.N.O.)’ na göre dört gruba ayrılmış ve her gruptan üçer öğretmen adayı olmak üzere toplam on iki öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hakkında bilgi verilmektedir.

3. 3. 1. 1. Ölçek

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi “İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

3. 3. 1. 1. 1. Madde Oluşturma Aşaması

Bu aşamada ilk olarak öz yeterlik inanç ölçeği geliştirme ile ilgili literatür taraması yapılmış ve daha önceki çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005; Bozdoğan, Öztürk, 2008; Aypay, 2010; Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013; Aksoy, Diken, 2009; Şeker, Saygı; 2013; Dede, Yaman; 2008). İncelenen ölçeklerden öz yeterlik inanç ölçeğinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda rehber olması amacıyla yararlanılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimlerine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik görüşlerini almak amacıyla 15 sınıf öğretmeni adayı ile mülakat yapılmıştır. Mülakattan elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı analiz metodu ile analiz edilerek, öz yeterlik inancı konusu ile doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu kabul edilen olumlu ve olumsuz toplam 50 maddeden oluşan ölçek maddeleri yazılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçekte kullanılan maddelere ilişkin görüşler “tamamen katılıyorum”; “katılıyorum”; “kararsızım”; “katılmıyorum”; “hiç katılmıyorum” şeklinde beşli olarak derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlanırken sade ve anlaşılır bir dil kullanmaya, bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce içermemesine dikkat edilmiştir.

3. 3. 1. 1. 2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Bu aşamada hazırlanan ölçek kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliği ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, “uzman görüşü”ne göre saptanır (Karasar, 2009).

Madde havuzunda oluşturulan 50 maddelik taslak ölçek; 3 alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar ölçek maddelerinin öz yeterlik inancını ölçüp ölçmediğini, dilbilgisini ve anlaşılabilirliğini

incelemiştir. Uzman görüşleri sonucunda 50 maddeden oluşan madde havuzundan 48 madde uygun görülmüş ve bu sayede hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.1.1.3. Pilot Uygulama Aşaması

Pilot uygulama için 34 olumlu ve 14 olumsuz ifadeden meydana gelen toplam 48 madde, taslak ölçek haline getirilmiştir. Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1: “Hiç Katılmıyorum”; 2: “Katılmıyorum”; 3: “Kararsızım”; 4: “Katılıyorum”; 5: “Tamamen Katılıyorum” şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde bir puanlama yoluna gidilmiştir. Hazırlanan taslak öz yeterlik inanç ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 240; en düşük puan ise 48’dir.

Geliştirilen taslak ölçeğin pilot uygulamaları; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi’nde sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 226 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’te taslak ölçeğin pilot uygulamasına katılan üniversiteler ve öğrenci sayıları belirtilmiştir.

Tablo 3. Pilot Uygulamaya Katılan Üniversiteler ve Öğrenci Dağılımları

Üniversite	n	%
Karadeniz Teknik Üniversitesi	53	23,5
Dumlupınar Üniversitesi	97	42,9
Kırıkkale Üniversitesi	76	33,6
Toplam	226	100

Tablo 3’e göre Karadeniz Teknik Üniversitesi’nden 53 öğrenci (%23,5); Dumlupınar Üniversitesi’nden 97 öğrenci (%42,9); Kırıkkale Üniversitesi’nden 76 öğrenci (%33,6) pilot uygulamaya katılmıştır.

Faktör analizi için önce döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi Tekniği (PCA) daha sonra da temel bileşenlere göre Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analizler sonucunda 48 maddeden oluşan ölçekten güvenilirliği düşük olan 1 madde çıkarılmış ve ölçekteki madde sayısı 47’ye indirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonunda ölçeğin tek faktörlü olduğu ve toplam varyansın %63,142’sini açıkladığı görülmüştür. Bu ölçütler doğrultusunda “İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği”, açıkladığı varyans oranı ve tek faktörlü yapısıyla geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa

güvenirlik katsayısı ,74 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu da söylenebilir.

3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur. Bu esneklik sağlandığından dolayı nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2009).

Bu araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeni adayı ile ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliklerini belirleyen bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce 3 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması her öğrenci için yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler “İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. “İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” asıl uygulama için Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde öğrenim gören 378 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Ölçek uygulanan sınıf öğretmeni adayları arasından Genel Akademik Not Ortalaması’na göre seçilen 12 öğretmen adayına ise yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanan öğretmen adaylarının görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmeleri ve kimliklerinin açığa çıkmaması için kendilerine K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 şeklinde kodlar verilmiştir.

3. 3. 2. 1. Uygulama Akışı

Bu araştırmada sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma konusunun belirlenmesi,
2. 15 sınıf öğretmeni adayı ile ön görüşme yapılması,
3. Literatür taraması yapılması,
4. Ölçek için madde havuzunun oluşturulması ve taslak ölçeğin geliştirilmesi,

5. Taslak ölçeğin, uzman görüşü almak üzere; 3 alan uzmanı, 1 dil bilgisi uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına gönderilmesi,
6. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğin düzenlenmesi,
7. Düzenlenen taslak ölçeğin pilot uygulamalar için Karadeniz Teknik Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi'nde uygulanması,
8. Pilot uygulamalarda verilen yanıtlara göre taslak ölçeğe faktör analizi yapılması,
9. Taslak ölçeğe son şeklini vererek esas ölçeğin oluşturulması,
10. Ölçeğin Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde uygulanması,
11. Yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağının oluşturulması,
12. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşüne sunulması,
13. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halinin verilmesi,
14. Görüşme yapılacak 12 sınıf öğretmeni adayının genel akademik not ortalamalarına göre belirlenmesi,
15. Görüşme yapılacak sınıf öğretmeni adayları ile yapılacak görüşmelerin gün ve saatlerinin belirlenmesi,
16. Görüşmelerin yapılması,
17. Görüşmelerden elde edilen verilerin kağıda aktarılması,
18. Ölçekten ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi,
19. Raporlaştırma.

3. 4. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'e ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin oluşturulmasından önce öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu açık uçlu sorulara verilen yanıtların incelenmesiyle elde edilen sözel veriler maddelere dönüştürülmüş, pilot uygulama gerçekleştirilerek elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin sorulan sorulara cevap verme gücünü saptamak amacıyla hazırlanan ölçek; 226 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayına uygulanarak pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise SPSS istatistik paket programından faydalanarak frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır (Bilgin, 2000; Büyüköztürk, 2002). Bunun yanı sıra bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “t” testi kullanılmıştır.

3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşmelerde veriler katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen veriler öncelikle kağıda aktarılmıştır. Kağıda aktarılan veriler sürekli karşılaştırmalı analiz metodu ile analiz edilmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz metodunda veriler önceden düzenlenmiş belli sınıflamalara göre analiz edilip yorumlanmasından ziyade, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmaktadır. Oluşturulan kategoriler kodlanır ve aynı zamanda incelenmekte olan verilerle sürekli olarak karşılaştırması yapılır (Ekiz, 2009).

4. BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, iki ayrı veri toplama aracıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ve bulguları bu bölümde sunulmaktadır. Bu bölümde sırasıyla;

1. İlkokuma Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgular,
2. Öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ölçekten elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kategorileştirilerek ve temalar oluşturularak tablolar haline getirilmiş ve tabloları desteklemesi açısından öğretmen adayları ile yapılan mülakatlardan elde edilen konuşma alıntılarına yer verilmiştir.

4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarına uygulanan 47 maddelik İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Madde No	Madde	N	\bar{X}	Ss	Öz Yeterlik İnancı Düzeyi
1.	Öğrencilerin ilkokuma-yazmaya hazırlanış düzeylerini belirleyebilirim.	377	4.13	.695	Yüksek
2.	İlkokuma-yazma öğretiminde her geçen gün daha da başarılı olduğumu düşünüyorum.	377	4.02	.738	Yüksek
3.	Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerini gidermesi için gerekli çalışmaları yaptırabilirim.	377	4.08	.659	Yüksek
4.	Sınıfta yapılan ilkokuma-yazma faaliyetlerini düzenli yürütme konusunda zorlanacağımı düşünüyorum.	377	3.62	.990	Yüksek
5.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.	377	3.93	.694	Yüksek
6.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.	377	2.76	.981	Orta
7.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının tamamını uygulayabilirim.	377	3.98	.815	Yüksek
8.	İlkokuma-yazma öğretiminde sınıf disiplini sağlamakta zorlanırım.	377	3.65	.992	Yüksek
9.	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanacağım metinleri kendim oluşturamam.	377	3.77	.974	Yüksek
10.	İlkokuma-yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim.	377	4.13	.712	Yüksek
11.	Okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklara farklı etkinlikler tasarlayabilirim.	377	4.07	.700	Yüksek
12.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde her öğrenciyle bire bir ilgilenebilirim.	377	3.92	.769	Yüksek
13.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilirim.	377	4.08	.675	Yüksek
14.	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanmam gereken materyalleri tasarlayabilirim.	377	4.20	.700	Çok Yüksek
15.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazma öğretimi yönteminin basamaklarının tamamını uygulayabilirim.	377	4.08	.788	Yüksek

Tablo 4'ün devamı

16.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	377	3.98	.745	Yüksek
17.	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemekte zorlanırım.	377	3.81	.923	Yüksek
18.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini birlikte geliştirebilirim.	377	4.01	.718	Yüksek
19.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli etkinlikleri kendim tasarlayabilirim.	377	4.11	.722	Yüksek
20.	İlkokuma-yazma öğretimi yaptığım öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerini bilirim.	377	4.11	.672	Yüksek
21.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazmaya hazırlık aşamalarındaki çalışmalara sınıf düzeyime göre ekleme ya da çıkarma yapabiliirim.	377	4.08	.675	Yüksek
22.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli olan öğretmen-veli işbirliğini sağlayabilirim.	377	4.18	.673	Yüksek
23.	İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili materyalleri amacına uygun olarak kullanabilirim.	377	4.23	.649	Çok Yüksek
24.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma gereçlerini doğru kullanmalarını sağlayabilirim.	377	4.23	.659	Çok Yüksek
25.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirim.	377	4.15	.673	Yüksek
26.	İlkokuma-yazma öğretimini planlarken öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurabilirim.	377	4.16	.668	Yüksek
27.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında dikkatleri dağılan öğrencilerin dikkatlerini derse yeniden çekebilirim.	377	4.03	.747	Yüksek
28.	İlkokuma-yazma öğretiminde başarılı olabileceğimi düşünmüyorum.	377	3.85	1.200	Yüksek
29.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim.	377	4.14	.684	Yüksek
30.	İlkokuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirebilirim.	377	4.23	.718	Çok Yüksek
31.	İlkokuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanamam.	377	4.15	1.043	Yüksek

Tablo 4'ün devamı

32.	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere diğer öğrencilerle birlikte ilkokuma öğretmek benim için zordur.	377	3.48	1.003	Yüksek
33.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencileri süreç içinde değerlendirebilirim.	377	4.08	.682	Yüksek
34.	Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.	377	4.08	.662	Yüksek
35.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.	377	3.95	.696	Yüksek
36.	İlkokuma-yazmaya hazırlanış düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik ek etkinlikler geliştirebilirim.	377	4.13	.654	Yüksek
37.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirebilirim.	377	4.16	.663	Yüksek
38.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecini planlarken esnek davranabilirim.	377	4.08	.715	Yüksek
39.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanabilirim.	377	4.29	.678	Çok Yüksek
40.	Yazmayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.	377	4.12	.690	Yüksek
41.	İlkokuma-yazma öğretimi benim için zor bir süreçtir.	377	3.75	1.037	Yüksek
42.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında oluşacak aksaklıklar beni endişelendirir.	377	3.23	1.038	Orta
43.	İlkokuma-yazma öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	377	4.07	.691	Yüksek
44.	Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.	377	3.14	1.055	Orta
45.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırlanış düzeylerine uygun bir öğretim süreci tasarlayabilirim.	377	4.06	.689	Yüksek
46.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleyebilirim.	377	4.09	.696	Yüksek
47.	İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığım sorunları bir uzman görüşüne başvurmadan kendim çözemem.	377	3.69	.934	Yüksek

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu maddeler; 1., 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 25., 26., 27., 28., 29., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 40., 41., 43., 45., 46. ve 47. maddelerdir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmasının nedenleri; öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretim sürecine hâkim olduklarını düşünmeleri, sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmeleri, öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerinin farkında olmaları, okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesinde kendilerini yeterli görmeleri şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının “çok yüksek” çıktığı maddeler ise 14., 23., 24., 30. ve 39. maddelerdir. Tablo 4'teki veriler incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının çok yüksek düzeyde çıktığı maddelerin materyal tasarlama ve materyali etkili bir biçimde kullanabilme; etkinlik oluşturma ve etkinliklerden faydalanabilme konularında yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo 4 tekrar incelendiğinde öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inanç düzeylerinin orta seviyede çıktığı maddelerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inanç düzeylerinin orta seviyede çıktığı maddeler 6., 42. ve 44. maddelerdir. Bu maddelerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmanın zorluğu, anadili Türkçe olmayan yerlerde İ.O.Y.Ö. yapmanın güç olması konuları etrafında toplandığı görülmektedir.

4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre “İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına t testi ile bakılmıştır. Ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz Yeterlik	Kız	266	188.23	19.87	375	2.71	.007
	Erkek	111	181.59	25.40			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde kız öğrencilerin öz yeterlik inançları ile erkek öğrencilerin öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu

görülmektedir ($t_{(375)}= 2.71$; $p < .05$). Bir başka deyişle kız öğrencilerin İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilerin İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına t testi ile bakılmıştır. Ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Öz Yeterlik	3. Sınıf	208	186.30	20.94	375	.027	.978
	4. Sınıf	169	186.24	20.92			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(375)}= 0.27$; $p > .05$). Bir başka deyişle araştırmaya katılan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançlarının denk olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu, lisans 3. sınıf öğrencilerinin lehine iken; lisans 4. sınıf öğrencilerinin aleyhinedir. Çünkü öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin ikisini de alan 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının; yalnızca okul deneyimi dersini alan 3. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarına göre daha yüksek olması beklenir. Ancak araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançları arasında bir farklılığın bulunmaması ilkokullarda yapılan uygulamaların hedeflerine tam olarak ulaşmadığının bir göstergesidir.

4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Dördüncü araştırma sorusuna ait bulgular öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik düşünceleri; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'nde zorlanacaklarını düşündükleri konular; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'nde zorlanmayacaklarını düşündükleri konular; İ.O.Y.Ö. dersi ve staj uygulamalarının önemi; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin önerileri başlıkları altında ele alınmıştır.

4. 4. 1. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne İlişkin Öz Yeterlik Düşünceleri

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına İ.O.Y.Ö. konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve nedenleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların daha kolay anlaşılabilmesi amacıyla alınan cevaplarda geçen ortak kavramlar bir arada verilerek Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Öz Yeterlik Düşünceleri

Öğretmen Adayı	İ.O.Y.Ö Öz Yeterlik Durumu			Sebebi
	Evet	Kısmen	Hayır	
K1		+		Kişisel İlgisizlik
K2		+		Uygulama Yetersizliği
K3	+			Güçlü İletişim
K4			+	Uygulama Yetersizliği
K5		+		Uygulama Yetersizliği
K6			+	Öğretim Elemanı
K7	+			Teorik Eğitimin Kalitesi
K8	+			Teorik Eğitimin Kalitesi
K9	+			Teorik Eğitimin Kalitesi
K10		+		Teorik Eğitimin Kalitesi
K11	+			Güçlü İletişim
K12	+			Teorik Eğitimin Kalitesi

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarından 6’sı (K3, K7, K8, K9, K11, K12); İ.O.Y.Ö. konusunda kendilerini yeterli görmektedir. İ.O.Y.Ö.’de kendisini yeterli gören öğretmen adaylarına bunun sebepleri sorulduğunda alınan cevaplar iki başlık altında toplanabilir. Bunlar “*güçlü iletişim*” ve “*teorik eğitimin kalitesi*”dir. Teorik eğitimin kalitesi dolayısıyla İ.O.Y.Ö.’de kendilerini yeterli gören öğretmen adaylarının sayısı 4’tür (K7, K8, K9, K12). Teorik eğitimin dışında güçlü iletişime sahip olup İ.O.Y.Ö.’de kendini yeterli gören öğretmen adaylarının sayısı ise 2’dir (K3, K11).

İ.O.Y.Ö.’de, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında almış oldukları İ.O.Y.Ö. dersinin, öz yeterliklerine olumlu yönde katkıda bulunarak bu konuda kendilerini yeterli hissettiklerini savunan K7 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“İlk okuma ve yazma öğretiminde ve üniversitede aldığımız dersler gereğince kendimi birçok şeyde yeterli görüyorum. Böyle düşünmemde derslerden başka bir sebep yok. Sonuçta öğretmenlik sevilen bir meslek tabii bunun en temelinde ilk okuma ve yazma öğretimi bulunmaktadır. Burada aldığımız derslerde ve uygulamaya yönelik çalışmalarda, hocalarımızın da yardımıyla kendimi yeterli görüyorum.” (K7).

K7’nin yanı sıra K9 da İ.O.Y.Ö.’de teorik eğitimin kalitesinin İ.O.Y.Ö. konusunda kendisini yeterli görmesini sağladığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Kendimi yeterli görüyorum. Çünkü okulda iyi eğitim aldık. Etkinlik, teknikler olsun iyi verildiğini düşünüyorum farklı üniversite okuyan arkadaşlarımla iletişim halindeyim. Bu yönde bizim daha ileride olduğumuzu düşünüyorum...” (K9).

Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları İ.O.Y.Ö. dersi öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görmelerinde güçlü bir etken olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli görmelerine yardımcı olan bir başka husus ise öğretmen adaylarının ilkökul öğrencileri ile olan iletişimleridir. İletişimin gücüne inanan öğretmen adaylarından K3 bu görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

“Evet, yeterli görüyorum. Çünkü iletişimim çok iyi. Çocuklarla aramdaki iletişim iyi olduğu için onları iyi bir şekilde yönlendirebiliyorum. Etkinlikçi bir öğretmen adayı olduğum için yani etkinlik yaptırdığım için onlara her şekilde ilk okuma yazma öğretimi yaptırabiliyorum diye düşünüyorum. Artık teknoloji de çok gelişti, teknolojiyi de kullanabiliyorum. O yüzden sıkıntı olmaz diye düşünüyorum.” (K3).

K3, yukarıdaki sözünde İ.O.Y.Ö.'de iletişime vurgu yaparken iki önemli noktaya değinmiştir. Bu noktalar; öğrencilerle iletişim kurarken öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek etkinlikler ve teknolojidir. K3 etkinlikleri kullanarak öğrencilere kolayca İ.O.Y.Ö. yapabileceğini savunurken bunun yanında teknolojiyi de kullanarak İ.O.Y.Ö.'nin daha başarılı geçeceğini ifade etmiştir.

Tablo 7'de belirtilen diğer husus incelendiğinde; öğretmen adaylarından 4'ü (K1, K2, K5, K10) İ.O.Y.Ö.'de kendilerini kısmen yeterli görmektedir. İ.O.Y.Ö.'de kendilerini kısmen yeterli gören öğretmen adaylarına bunun nedenleri sorulduğu zaman alınan cevaplar 3 başlıkta toplanmıştır. Bunlar; “*kişisel ilgisizlik*”, “*uygulama yetersizliği*” ve “*teorik eğitimin kalitesi*” dir.

Kişisel ilgisizlikten dolayı İ.O.Y.Ö.'de kendisini kısmen yeterli gören K1'in aşağıdaki sözleri bu düşüncesini destekler niteliktedir:

“Çok yeterli görmüyorum. Aldığım eğitimden değil kişisel olarak ilgi göstermeyip bir şeyler katamadığımdan. Okulda olsun stajlarda olsun gereğini yapmaya çalışıyorum ki yapıyorum ona da inanıyorum. O konuda iyiyim ama biraz daha üzerine düşebilirim. Bazı eksikliklerim oluyor.” (K1).

Yukarıdaki sözyle K1, almış olduğu eğitim ve staj uygulamalarının aslında öz yeterliğini olumlu etkilediğini ancak kişisel olarak İ.O.Y.Ö.'ne gereken önemi göstermediği için kendisini İ.O.Y.Ö. konusunda tam olarak yeterli görmediğini belirtmiştir.

İ.O.Y.Ö.'de uygulama yetersizliği ise öğretmen adaylarının kendilerini İ.O.Y.Ö.'de kısmen yeterli görmelerine neden olan bir başka başlıktır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 2'si (K2, K5), yeteri kadar uygulama yapma fırsatı bulamadıklarını bu sebeple İ.O.Y.Ö.'de kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu K2 şu sözlerle dile getirirken;

“...stajlara gittiğimde 1.sınıflarda hiç ders alarak anlatmadım, sadece gözleme gittim...” (K2).

K5 ise bu düşüncesini;

“Aslında tam olarak değil tabi ki. Zaten daha yeni mezun oluyoruz ve yaptığımız uygulama sayıları belli. Yani tam yeterli görüyorum diyemem.” (K5).

sözleriyle dile getirmiş ve İ.O.Y.Ö.'de uygulamanın önemine dikkat çekmiştir.

Kendisini İ.O.Y.Ö.'de kısmen yeterli gören bir başka öğretmen adayı ise K10'dur. K10, bu durumun nedeni olarak lisans eğitimindeki İ.O.Y.Ö. dersindeki teorik kısmı göstermektedir ve bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Kısmen kendimi yeterli görüyorum. Çünkü aldığım eğitimden gelen eksiklerim var...” (K10).

Tablo 7. tekrar incelenecek olursa; öğretmen adaylarından 2'sinin (K4, K6) İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli bulmadıkları görülecektir. Öğretmen adalarının kendilerini İ.O.Y.Ö.'de yeterli görmemelerinin altında yatan sebepler incelendiğinde alınan cevaplar doğrultusunda iki etmenin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar; “*uygulama yetersizliği*” ve “*öğretim elemanı*”dır.

Yeterli sayıda ve nitelikte uygulama yapamadığını belirten K4;

“Kendimi yeterli görmüyorum. Daha çok ezbere yönelik dersler aldığımız ve uygulama olmadığı için pek fazla bir yararı olmadı. Biraz daha uygulamaya yönelik olsa daha iyi olurdu.” (K4).

sözleriyle uygulama yapmanın önemine vurgu yaparak kendisini İ.O.Y.Ö.'de yeterli görmediğini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından K6; İ.O.Y.Ö. konusunda kendisini yeterli görmemesinin altındaki nedeni ise öğretim elemanı etmenini vurgulamış ve bu bağlamda şu sözleri dile getirmiştir;

“Okulda aldığımız eğitim açısından baktığımızda ilk okuma yazma öğretiminin birinci kısmındaki harfleri nasıl öğreteceğiz heceleri nasıl vereceğiz konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Bunun nedeni olarak da öğretim elemanını görüyorum.” (K6).

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun altında yatan nedenler ise; Kişisel ilgisizlik, uygulama yetersizliği, güçlü iletişim, öğretim elemanı, teorik eğitimin kalitesi gibi başlıklar altında toplanabilir.

4. 4. 2. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanacaklarını Düşündükleri Konular

Bu bölümde görüşmelere katılan öğretmen adaylarına İ.O.Y.Ö. esnasında zorlanacaklarını düşündükleri konular ve nedenleri sorulmuştur. Sorunun öğretmen adayları tarafından daha iyi anlaşılması için öğretmen adaylarını kendilerini M.E.B' de çalışan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yerine koymaları istenmiş ve İ.O.Y.Ö. dersinde hangi konularda zorluk çekeceklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'de Zorlanacaklarını Düşündükleri Konular

Öğretmen Adayı	Sürece hâkim olamama	Dil sorunu	Değerlendirme	Öğrenci seviyesine inememe	Bireysel farklılıklar	Okuma-Yazma güçlüğüne belirlenme	Sebepler
K1	+						Tecrübesizlik
K2	+						Tecrübesizlik
K3					+		Zaman Yetersizliği
K4		+					Anlaşılmama Endişesi
K5					+		Zaman Yetersizliği
K6	+						Öğretim Elemanı
K7	+			+			Tecrübesizlik
K8				+	+		Yaş Grubu
K9			+		+		Zaman Yetersizliği
K10	+						Tecrübesizlik
K11	+						Öğretim Elemanı
K12						+	Eğitim Kalitesi

Tablo 8. incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşündükleri konuların başında “*sürece hâkim olamama*” maddesi gelmektedir. Sürece hâkim olamama maddesi 6 öğretmen adayının (K1, K2, K6, K7, K10, K11) İ.O.Y.Ö.'de zorlanacağını düşündüğü konudur. Sürece hâkim olma İ.O.Y.Ö.'de sesi hissettirmeden değerlendirme aşamasına kadar geçen sürece hâkim olmayı ifade etmektedir.

İ.O.Y.Ö.'de sürece hâkim olmada zorluk yaşayacaklarını belirten öğretmen adayları bu düşüncelerinin altında yatan sebepleri ise “*tecrübesizlik*” ve “*öğretim elemanı*” başlıkları altında toplanabilir.

Tecrübesizlikten dolayı İ.O.Y.Ö sürecine hâkim olmakta zorluk yaşayacaklarını belirten 4 sınıf öğretmeni adayı (K1, K2, K7, K10) bulunmaktadır. K7 bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Genellikle harf öğretiminde zorlanıyoruz. Bunun sebebi anlatmaya dayalı olması, çocukların hemen kavrayamaması ve müfredatta yoğun olduğu için biran önce öğretmen kavrattan gerek. Öğrenciye bir harf gösteriyorsun bunu okuyamıyor kavrayamıyor. Aslında bunun aşamaları var sesi hissetmedir tanımadır bunları uygulayabildiğin sürece kolay anlatılıyor. Ancak ben kendimi ifade edebileceğimi düşünemiyorum bu konuda eksiklerim var.” (K7).

Öğretim elemanından kaynaklanan sürece hâkim olamama düşüncesi ise 2 öğretmen adayı (K6, K11) tarafından paylaşılan ortak bir görüştür. K6 öğretim elemanından kaynaklanan bu durumu aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

“Harfleri nasıl vereceğim, heceleri nasıl, doğru verebilecek miyim, hangi etkinlikleri kullanacağım, sesleri nasıl vereceğim konusunda kendimi yetersiz görüyorum. Bu durum tamamen hocadan kaynaklı.” (K6).

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşündükleri bir başka konu ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardır. Çalışmaya katılan 4 öğretmen adayı (K3, K5, K8, K9) öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşünmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel farklılıklardan dolayı İ.O.Y.Ö.'de zorlanmalarının sebebi ise “*zaman yetersizliği*” ve “*yaş grubu*” başlıkları altında toplanabilir. Zaman yetersizliği nedeniyle bireysel farklılıklarla ilgilenmenin zor olacağını ve bu yüzden İ.O.Y.Ö.'de zorluk yaşayacaklarını düşünen öğretmen adaylarından (K3, K5, K9); K3 zaman yetersizliğinden kaynaklanan bireysel farklılıklar zorluğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Bazısı öğrenme gücünü yaşıyor olabilir veya farklı kaynaştırmalara ilgisi olabilir... Onlarla özel olarak ilgilenmem gerekli. O yüzden biraz sıkıntı yaşayabilirim. Hepsisiyle birebir ilgilenmem gerekecek ve süre bazında sıkıntı yaşayacağım.” (K3).

Bireysel farklılıklardan dolayı zorluk yaşayacaklarını düşünen öğretmen adaylarından K8 ise bu durumun altında yatan neden olarak öğrencilerin yaş grupları olduğu belirtmiş ve bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir:

“... 1.dönemde 1.sınıflara girdim, genellikle hiperaktiflerdi ama sakin olanlarda vardı. Ben bayağı bir zorlandım tahtaya kalktığımda. Aslında çok iyi biliyordum yapmam gerektiğini ama her çocuğun ay aralığı aynı olmadığı için zorlandım.” (K3).

Tablo 2 incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşündükleri bir başka konu ise öğrenci seviyesine inememedir. Öğretmen adaylarından 2'si (K7, K8) İ.O.Y.Ö. öğrenci seviyesine inmekte zorlanacağını belirtirken, bunun nedenleri olarak da “*tecrübesizlik*” ve “*yaş grubu*” gibi faktörleri ileri sürmüştür. K8 bu durumu:

“Teorik kısımda zorlanacağımı düşünüyorum, sesi nasıl vereceğim, onlara hissettireceğim konusunda zorlanacağımı düşünüyorum...” (K8). Şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından K4; İ.O.Y.Ö. konusunda zorlanacağını düşündüğü konu olarak dil sorununu dile getirmiştir. K4, öğrenciler tarafından yeteri kadar anlaşılama endişesi sebebiyle dil sorunu konusunda İ.O.Y.Ö.'de zorluklar yaşayacağını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerle dil sorunu yaşıyoruz ne söylediğimizi anlayamıyorlar. Bunun sebebi öğretmenlerden kaynaklı olabilir ne kadar öğretici ve materyal ile ders anlatırsa o kadar kalıcı olur...” (K4).

İ.O.Y.Ö.'nin önemli bir basamağı olan değerlendirme konusunda ise K9 zorluklar yaşayacağını düşünmüştür. Bunun sebebi olarak da zamanın kısıtlı olması faktörünü şu sözleriyle aktarmıştır:

“Değerlendirme aşamasında belki zorlanırım. Çünkü eğer kalabalık sınıf varsa her çocuk farklı yerde takılabilir. Çünkü o yüzden zaman kısıtlıysa yetişemeyebilirim. Hepsi aynı anlama noktasında olmadığı için o yönde sıkıntı yaşayabileceğimi düşünüyorum...” (K9).

K9; kalabalık sınıflarda her öğrenciyle birebir ilgilenmenin mümkün olamayacağını, bunun nedeni olarak da zamanın yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Zaman yetersizliği sebebiyle de öğrencilerle birlikte yapılan İ.O.Y.Ö. faaliyetlerinin yeteri kadar değerlendirilemeyeceğini savunmuştur.

K12 ise İ.O.Y.Ö. konusunda kendisinin, okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencileri belirlemede zorlanacağını dile getirmiştir. Bunun nedeni olarak da okuma güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesine yönelik aldığı eğitimin kalitesine işaret etmiştir.

“Okuma güçlüğü çeken bir çocuğun gerçekten bir sıkıntısı olup olmadığını, acaba alıştırmaları yapmadığı için mi yoksa onun gerçekten bir problemi mi var, yani okuma ve yazmada sıkıntıları mı var, bu konuda tanıyı koymada zorlanırım. Bu konuda çok ayrıntılı eğitim almıyoruz, belki özel eğitime de kayıyor ama bu konuda yeterli eğitim almıyoruz.” (K12).

sözleriyle okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere, aldıkları eğitimden dolayı, gerekli tanıyı koymada zorluklar yaşayabileceğini dile getirmiştir.

4. 4. 3. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.’de Zorlanmayacaklarını Düşündükleri Konular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini bir başka boyuttan incelemek amacıyla; görüşme yapılan öğretmen adaylarına, İ.O.Y.Ö.’de zorlanmayacaklarını düşündükleri konuların neler oldukları ve bunların sebeplerinin neler olduğu soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplar yardımıyla Tablo 3. oluşturulmuştur. Tablo 9’da yer alan bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.’de Zorlanmayacaklarını Düşündükleri Konular

Öğretmen Adayı	Çocukların Seviyesine İnie	Materiyal Tasarlama	Sesi Hissettirme	Sesi Tanıtma	Etkinlik Tasarlama	Sebeup
K1			+			Uygulama Yapma Fırsatı
K2			+			Teorik Eğitimin Kalitesi
K3	+	+				Uygulama Yapma Fırsatı
K4			+	+		Enstrüman İle Destekleme
K5			+	+		Öğrenci İlgileri
K6		+			+	Teorik Eğitimin Kalitesi
K7			+	+	+	Teorik Eğitimin Kalitesi
K8			+	+		Teorik Eğitimin Kalitesi
K9		+		+		Uygulama Yapma Fırsatı
K10		+			+	Uygulama Yapma Fırsatı ve Teorik Eğitimin Kalitesi
K11				+		Yazı Güzelliği
K12			+	+		Uygulama Yapma Fırsatı

Tablo 9. incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli gördüğü konular oldukça çeşitlidir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli gördükleri konular; “*çocukların seviyesine inme*”, “*materyal tasarlama*”, “*sesi hissettirme*”, “*sesi tanııtma*”, “*etkinlik tasarlama*” başlıkları altında toplanabilir.

Tablo 9’ da yer alan bir başka bilgi ise öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanmayacaklarını düşündükleri konuların nedenleridir. Bu nedenler de; “*uygulama yapma fırsatı*”, “*teorik eğitimin kalitesi*”, “*enstrüman ile destekleme*”, “*öğrenci ilgileri*”, “*yazı güzelliği*” “*uygulama yapma fırsatı ve teorik eğitimin kalitesi*” başlıkları altında toplanarak Tablo 3’te sunulmuştur.

K1, uygulama yapma fırsatı bulduğu için sesi hissettirme konusunda zorlanmayacağını düşünürken, K2 ise almış olduğu teorik eğitimden dolayı sesi hissettirme konusunda zorlanmayacağını düşünmektedir.

Uygulama yapma fırsatı bulduğu için öğrenci seviyesine inmede zorluk yaşamayacağını düşünen K3; aynı zamanda materyal tasarlama da zorlanmayacağını düşünmektedir. K3 bu durumu;

“Çocukların seviyesine inme konusu ve onlara somut şeyler yaptırma konusunda zorlanacağımı sanmıyorum. Günlük yaşamdan falan yani, daha iyi kavramaları için o harflerin verilmesi, onlarla ilgili zorlanmayacağımı düşünüyorum.” (K3).

şeklinde dile getirmiştir.

Enstrüman ile İ.O.Y.Ö. destekleyebileceğini savunan K4, bu sayede sesi hissettirme ve sesi tanııtma konusunda zorluk yaşamayacağını düşünmektedir. Sesi hissettirme ve sesi tanııtma konusunda zorluk yaşamayacağını düşünen K5 ise bu durumun nedeni olarak öğrenci ilgilerini öne sürmüştür.

“Ses öğretimi kolay gibi geliyor. Öğrenciler eğer iyi motive edilirse hemen öğreneceklerini düşünüyorum. Harflerin yazılması olsun okunması olsun zorlanacağımı düşünmüyorum. O konuda öğrencilerin ilgileri varsa kolaylıkla harekete geçer.” (K5).

Almış oldukları teorik eğitimin kalitesi sebebiyle materyal ve etkinlik tasarlama konusunda zorlanmayacağını düşündüğünü belirten K6, bu durumu;

“Güzel etkinlikler tasarlayacağımı düşünüyorum. Bunun sebebi de araştırmayı seviyorum, materyal konusunda yeni şeyler, farklı şeyler nasıl bulabilirim. Mesela materyal konusunda kendimi geliştirmeye çalışıyorum ki çocuklara yardımcı olabileyim. Bir şeyi soyut halden somut hale getirmeye çalışıyorum. Mesela çocuğa bir el kelimesini öğreteceğim. Bunu tahtaya yazmaktansa bunu bir bebek getirip bu elidiri diye görselleştirebilirim diye düşünüyorum bu yüzden zorlanmam...” (K6).

şeklinde değerlendirmiştir.

K7 ve K8 ise teorik eğitimin kalitesi sayesinde, K4 ve K5 gibi, sesi hissettirme ve tanııtma konusunda zorluk yaşamayacaklarını düşünmüşlerdir. K7 buna ek olarak teorik eğitimin kalitesi sayesinde etkinlik tasarlama konusunda da zorluk yaşamayacağını belirtmiş ve etkinlik tasarlama ile ilgili düşüncelerini şu sözlerle desteklemiştir.

“...Mesela sesi tanıma ve sesi kavratmayı oyunlaştırarak öğretirsem, etkinliklerle kavratırsam kolay olacağını düşünüyorum...” (K7).

Uygulama yapma fırsatı buldukları için sesi tanıma konusunda zorluk yaşamayacaklarını düşünen K9 ve K12; bunlara ek olarak materyal tasarlamada (K9) ve sesi hissettirmede (K12) zorluk yaşamayacaklarını düşünmektedir. K9’un bu konuda söylemiş olduğu aşağıdaki cümlenin ise bu konuyu özetler nitelikte olduğu düşünülmektedir:

“Sesi tanıma konusunda zorlanmayacağımı düşünüyorum. Materyal tasarlayabildiğimi düşünüyorum. Sözelden ziyade oyunlu, şarkılı şeyler kullandığım için zorlanmayacağımı düşünüyorum. Bunda uygulama yapmamın büyük katkısı olduğunu düşünüyorum.” (K9).

K10 ise hem uygulama yapma fırsatı bulduğu için hem de almış olduğu teorik eğitimin kalitesi sebebiyle etkinlik ve materyal tasarlama konusunda zorlanmayacağını düşünmektedir. Yazısının güzel olması dolayısıyla öğrencilerine sesleri daha güzel tanıtacağını ve bu sayede zorluk yaşamayacağını düşünen K11’in bu konudaki düşünceleri ise;

“Sesleri çocuklara daha rahat tanıtırım. Çünkü yazımın güzel olduğunu düşünüyorum; stajımda çocuklar rahat okuyabiliyorlardı. Tahtada gösterirken sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum. Onları rahatlıkla yapabilirim.” (K11).

Şeklinde ifade bulmuştur.

4. 4. 4. İ.O.Y.Ö. Dersi ve Staj Uygulamalarının Önemi

Araştırmanın bu bölümünde İ.O.Y.Ö. dersinin ve staj uygulamalarının, öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterliklerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, görüşme yapılan öğretmen adaylarına; *“Aldığınız ilkokuma-yazma öğretimi dersinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin öz yeterliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?”* ve *“Yaptığınız staj uygulamalarının (Öğretmenlik Uygulaması dersi) ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin öz yeterliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?”* soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda alınan bilgiler gruplandırma yapılarak Tablo 10 ve Tablo 11 oluşturulmuştur. Tablo 10 ve Tablo 11 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. İ.O.Y.Ö. Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliğine Katkısı

Öğretmen Adayı	İ.O.Y.Ö Dersinin Öz Yeterliğe Katkısı			İ.O.Y.Ö Dersinin Öz Yeterliğe Yansıması
	Olumlu	Etkisi Yok	Olumsuz	
K1	+			Öğrenci Özelliklerini Tanıma
K2	+			Öğrenci Özelliklerini Tanıma
K3		0		---
K4		0		---

Tablo 10'un devamı

K5	+		Detaylı Bilgi Edinme
K6		0	---
K7	+		Öğrenci Özelliklerini Tanıma
K8	+		Uygulamalarda Başarı
K9	+		Detaylı Bilgi Edinme
K10		-	Uygulamada Başarısızlık
K11	+		Detaylı Bilgi Edinme
K12	+		Uygulamalarda Başarı

Lisans eğitimi sırasında alınan İ.O.Y.Ö. dersinin, öğretmen adaylarının öz yeterliğine etkisi üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar “*olumlu*”, “*etkisi yok*” ve “*olumsuz*” dur. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından 8'i (K1, K2, K5, K7, K8, K9, K11, K12) İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerine olan etkisini olumlu bulmuşlardır.

İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerine olumlu yönde etki ettiğini düşünen öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplara göre bu durum şu sebeplere dayandırılabilir; “*öğrenci özelliklerini tanıma*”, “*detaylı bilgi edinme*”, “*uygulamalarda başarı*”.

Öğrenci özelliklerini tanımayı sağladığı için İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini düşünen 3 öğretmen adayından (K1, K2, K7); K2 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Açıkçası bu dersi biz almasaydık çok fazla bir şey yoktu aklımda. Nasıl öğretebilirim, ne yapabileceğim konusunda elbette biraz bir şeyler öğretebilirdik ama neyi niye yaptığımı bilmeden belki bir şeylerin içine girebilirdim. Ama buradaki aldığımız eğitim ile çocuğun gelişim dönemi, ilk başta mesela bir kalem tutması, nasıl tutacağı, nasıl oturacağı, niye seslerden başlıyoruz, hangi seslerden ilk önce başlamamız gerekiyor, sonraki sesler nasıl olur, cümleye, heceye nasıl çevirme bunları hep öğrendiğimiz için sırasını bildiğimiz için gelişimine göre de çocuklara bu sırayı takip ettiğimiz için bunlar bence çok iyi oldu ve bilgilenmemi sağladı. O şekilde de yön verecektir bana.” (K2).

İ.O.Y.Ö.'de detaylı bilgi verdiği düşüncesiyle lisans eğitiminde alınan İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediklerini savunan K5 bu konudaki düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

“...Hocamız bizi 1. Sınıf yerine koyuyordu kendisi de 1. sınıfların öğretmeniymiş gibi davranıyordu. Yani bu iki ortamı karşılaştırmamızı sağlıyordu. Mesela yazı yazarken sol elle yazı yazan öğrencilerin oturmasından tutun en ince ayrıntısına kadar hocanın değindiğini düşünüyorum. Çünkü zaten kendisi tecrübeli bir insan...” (K5).

K8 ve K12 ise uygulamalarda başarı sağladığı için İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerine olumlu yansındıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda K12:

“Burada teorikte aldığım bilgiyi ben uygulayabildiğim zaman, o bana yeterli olup olmadığını çok fark ettirdi. Uygulamada eksik olduğum konuyu derste de tekrar ediyorum...” (K12).

Sözleriyle İ.O.Y.Ö. dersinin uygulamadaki önemine dikkat çekmiştir.

Tablo 10 incelendiği zaman İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerine herhangi bir olumlu ya da olumsuz bir etkisinin bulunmadığını belirten öğretmen adaylarının da bulunduğu görülmektedir. Bu şekilde açıklama yapan öğretmen adaylarının sayısı ise 3 (K3, K4, K6)'tür.

Bu bilgilere ek olarak İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerini olumsuz yönde etkilediğini düşünen 1 öğretmen adayı bulunmaktadır. K10; İ.O.Y.Ö. dersinin uygulamalarda başarısızlık sonucunu doğurduğu için lisans eğitiminde almış olduğu İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına İ.O.Y.Ö.'de; lisans eğitiminde alınan İ.O.Y.Ö dersinin yanı sıra yapılan staj uygulamalarının da öz yeterliklerini nasıl etkilediği sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Staj Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliğine Katkısı

Öğretmen Adayı	Staj Uygulamalarının Öz Yeterliğe Katkısı			Sebepler
	Olumlu	Etkisi Yok	Olumsuz	
K1	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K2		0		Uygulama Yapma Fırsatı Olmaması
K3	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K4	+			Materyalleri ve Ortamı Tanımak
K5	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K6		0		Uygulama Yapma Fırsatı Olmaması
K7	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K8	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K9	+			Materyalleri ve Ortamı Tanımak
K10	+			Uygulama Yapma Fırsatı Olması
K11		0		Uygulama Yapma Fırsatı Olmaması
K12		0		Uygulama Yapma Fırsatı Olmaması

Görüşme yapılan öğretmen adaylarından 8'i (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10); staj uygulamalarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar doğrultusunda bu durumun nedeni iki başlıkta toplanabilir. Bunlar; *“uygulama yapma fırsatı olması”* ve *“materyalleri ve ortamı tanımak”* şeklinde gruplandırılabilir.

Uygulama yapma fırsatı olması nedeniyle staj uygulamalarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini belirten 6 öğretmen adayından (K1, K3, K5, K7, K8, K10); K10;

“Olumlu yönde etkiledi. Çünkü öğrenciyle birebir uygulamaya geçtiğimiz için ne konuda bize ne kattıklarını veya biz onlara ne veriyoruz görebiliyoruz. Benim açımdan

çok olumlu oldu. Çocuklarla birebir etkileşim olma ve onlara bir şeyler verebildiğimi görmem, gerçekten yapabildiğimi görmem iyiydi benim için.” (K10).

şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

K4 ve K9 ise materyalleri ve sınıf ortamını tanıma fırsatı elde ettikleri için staj uygulamalarının, İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11'de yer alan diğer bilgiye göre ise K2, K6, K11, K12 “*uygulama yapma fırsatı olmaması*” nedeniyle staj uygulamalarının öz yeterliklerine herhangi bir olumlu ya da olumsuz katkı yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ise K6 şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Benim şöyle bir şanssızlığım oldu. Birinci dönem yaptığım staj uygulamalarında üçüncü sınıflara girmek zorunda kaldım. Birinci sınıflarla ders yapma imkanım olmadı. O yüzden ilk aşamayı kaçırmış oldum. İlk okumayı öğretme aşamasını kaçırdım. O yüzden pek bir etkilemedi beni...” (K6).

4. 4. 5. Öğretmen Adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne İlişkin Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde İ.O.Y.Ö. dersinin amaçlarına daha başarılı bir şekilde ulaşması ve öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliğinin artması amacıyla öğretmen adaylarına yöneltilen “*Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin daha yüksek olması için lisans eğitimine yönelik neler yapılmasını önerirsiniz?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplardan edinilen bilgiler gruplandırılarak Tablo 12 oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında Tablo 12 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Önerileri

Öneriler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
İ.O.Y.Ö. dersi çok zorlaştırılmamalı			+									
Ders içerisinde uygulamalara daha çok yer verilmeli		+	+	+	+		+	+	+	+		
İ.O.Y.Ö. dersinin saati artırılmalı	+											
Sınıf mevcutları azaltılmalı				+								
Öğretim üyeleri olumlu tutumlar içinde olmalı					+							
Staj uygulamalarının süresi artırılmalı						+					+	+

Tablo 12 incelendiği zaman öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. dersinin amaçlarına daha başarılı bir şekilde ulaşması ve öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliğinin artması amacıyla sunmuş oldukları öneriler; “*İ.O.Y.Ö. dersi çok zorlaştırılmamalı*”, “*Ders içerisinde*

uygulamalara daha çok yer verilmeli”, “İ.O.Y.Ö. dersinin sayısı artırılmalı”, “Sınıf mevcutları azaltılmalı”, “Öğretim üyeleri olumlu tutumlar içinde olmalı”, “Staj uygulamalarının süresi artırılmalı” şeklinde değişiklik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sunmuş oldukları öneriler arasında en fazla dile getirilen öneri (K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10); *“ders içerisinde uygulamaya daha çok yer verilmesi”*dir. Öğretmen adayları yoğun bir şekilde teorik bilgi aldıklarını, buna ek olarak ders içerisinde daha fazla uygulama yapma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri K7 ve K8 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“İlk aldığımız dersler kuramlara dayanıyordu. Artık daha çok uygulama ve etkinliğe dayalı olmalı ve bu şekilde devam ederse daha iyi olur...” (K7).

“Bence daha fazla uygulamaya dönük olmalı. Biz uygulama yaptık. Hiç yapmayanlara göre bizimki daha iyiydi. Mesela başka bir şubemiz vardı onlar hiç uygulama yapmadılar. Bu bizim daha başarılı olmamızı sağladı. Genellikle uygulamaya yoğunlaşmalarını tavsiye ederim.” (K8).

Lisans eğitiminde alınan İ.O.Y.Ö. dersinde uygulama yapmaya daha fazla yer verilmesinden sonra öğretmen adaylarının dile getirdikleri bir başka öneri ise staj uygulamaları derslerinin sürelerinin uzatılmasıdır. Öğretmen adayları staj uygulamaları kapsamında staj okullarındaki öğrenciler ile iç içe olduklarını ve İ.O.Y.Ö.’ni yerinde uygulayabilme fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda K6’nın düşünceleri şu şekildedir:

“Öncelikle genç ve dinamik öğretmenler olması gerekiyor. Yeni eğitim yöntemlerini iyi bilen bunlara sahip olan öğretmenler olması gerekiyor. Sadece bilmekte yeterli değildir. Dersi gerçekten o hale getirmeleri gerekiyor. Şu değil bakın yeni yöntemler şudur bilmem altı şapkalıdır değil, var olanı sınıfta birebir yaptırılması gerekiyor. O şekilde daha iyi şeyler ortaya çıkar. Kitaptan okumakla olmuyor. Bir de belki daha fazla öğrencilerle iç içe bulunması faydalı olabilir. Staj süreleri artırılabilir.” (K6).

Tablo 12’de yer alan bir başka öneri ise öğretmen adaylarının lisans eğitimi gördüğü sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğrenim görenin zorluğunu dile getiren öğretmen adayı K4 düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“... Sınıf mevcudu azaltılmalı ve uygulamaya yönelik olmalı. Öğrenci arkadaşlarımız da kendini bir yerde geliştirmeli ve daha yaratıcı yollar bulmalı.” (K4).

Öğretmen adaylarının dile getirdikleri diğer öneriler ise; İ.O.Y.Ö. dersinin gereğinden fazla zorlaştırılmaması, İ.O.Y.Ö. ders saatinin sayısının artırılması ve öğretim üyelerinin İ.O.Y.Ö. dersinde öğretmen adaylarına karşı olumlu tutumlar içinde olması şeklindedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçekten ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgu; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterlik inanç düzeylerinin çok yüksek, yüksek ve orta seviyelerde olmasıdır. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterliğini çok yüksek seviyede çıkan maddelerin genellikle etkinlik ve materyal tasarımı üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Etkinlik ve materyal tasarımı konusundaki maddeler öğretmen adayları arasında İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterliği belirlemede en güçlü maddeler olduğu araştırmanın bulguları tarafından ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan ve öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarının yüksek seviyede çıktığı maddelerde mevcuttur. Bu maddelerin öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, etkili iletişim gibi konulardan oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda ölçme aracında yer alan ve öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterliğinin orta seviyede çıktığı maddeler de mevcuttur. Bu maddelerin İ.O.Y.Ö. süreci ile ilgili maddeler etrafında toplandığı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan bir tanesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterlik inançlarının yüksek olduğudur. Mülakata katılan öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında almış oldukları İ.O.Y.Ö. dersinin kaliteli bir biçimde ilerlediğini, bu durumun da İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında akademik yönden başarılı sınıflarda öğrenim görmeleri ve sınıf içerisinde olumlu iklimin hâkim olması; öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına yapıcı dönütler vermeleri ve bunu zamanında yapmaları; öğretim üyelerinin dersin işleniş sürecinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları ve değerlendirilmesinde ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarına bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bir kısmının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançları orta ve düşük seviyededir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Çevik, 2011). Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. dersinde öğrenmiş oldukları teorik bilgileri hayata geçirememeleri olduğu söylenebilir. Uygulama, öğretmen adayları açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının uygulama yapamamalarındaki etkenler arasında; staj uygulama sürelerinin yetersiz olması, ilkokullarda görevli uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına uygulama yaptırmak istememeleri gibi nedenler olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşündükleri konulardan biri öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardır. Her öğrenci kendine has bir öğrenme stiline

sahiptir. Bu nedenle hepsiyle tek tek ilgilenmek gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimleri çok az olduğu için bu konudaki öz yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, bu meslekte zaman geçirdikçe öz yeterliğinin artması olasıdır. Gençtürk ve Memiş (2010) ve Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy (2002); yapmış olduğu çalışmalarda meslekteki kıdemli öğretmenlerin yeterlik inançlarında önemli bir fark oluşturduğunu ve özellikle 11 yıl ve daha fazla tecrübesi olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını düşündükleri diğer bir konu ise; ilkokuma ve yazma öğretimi sürecine hâkim olamamaktır. Öğretmen adaylarının bu şekilde düşüncelerinin nedeni büyük çoğunlukla tecrübesizliktir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. ile ilgili herhangi bir uygulama içinde olmaması, gerçek bir İ.O.Y.Ö. iklimini tadamamaları onların bu konudaki öz yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen adaylarının zorlanacaklarını düşündükleri konulardan bir tanesi de okuma ve yazma gücünü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi konusudur. Öğretmen adayları okuma ve yazma gücünü yaşayan öğrencileri belirlemede zorlanabileceklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki düşüncelerinin nedenleri arasında; bu konuda lisans eğitimleri boyunca yeterli eğitim almamaları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanmayacaklarını düşündükleri konuların başında sesleri öğrencilere hissettirme ve sesi tanıtmaya gelmektedir. Öğretmen adaylarının böyle düşüncelerinin nedenleri lisans eğitiminde almış oldukları eğitimin kaliteli oluşudur. Lisans eğitiminin kaliteli olmasında dersin sorumlusu öğretim elemanının etkisi büyüktür. Araştırma bulgularına paralel olarak Erdoğan (1990)'ın çalışmasında elde edilen, öğretim elemanlarının tüm başarıyı kendilerine mal etme ve empati kurmama bulguları, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında öğretim üyelerinin sergilemiş olduğu davranışların önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de zorlanmayacaklarını düşündükleri bir diğer konu da materyal ve etkinlik tasarlamadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu materyal tasarlama konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının materyal tasarlama konusunda ilgi ve istekli olmaları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının el becerilerinde yetenekli olmaları, onların materyal hazırlamada kendilerine güven duymalarına neden olan bir başka etken olarak sıralanabilir. Gündüz ve Odabaşı (2004)'nın yapmış olduğu çalışma da materyal tasarımının öğretmen adaylarına dersi daha etkili ve çekici kılacağını, dolayısıyla onların öz yeterliğini artıracaklarını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının, belirtilen konularda kendilerine güven duymalarının nedenlerinden bir diğeri de İ.O.Y.Ö.'de uygulama yapma fırsatlarının olmuş olmasıdır. Staj

uygulamalarında İ.O.Y.Ö.'de uygulama yapma fırsatı bulamayan öğretmen adaylarından bazıları kendi girişimleriyle ilkokullara gidip bu konuda uygulama yapma fırsatı bulmuştur. Öğretmen adaylarının bu girişimleri, onların mesleki anlamda kendilerini geliştirmeyi amaçladıklarını göstermektedir.

Staj uygulamaları kapsamında öğretmen adayları ilkokullara gidip eğitim ve öğretim etkinliklerini yerinde gözlemlene fırsatı bulmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu staj uygulamalarının İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterliklerini olumlu yönde geliştirdikleri görüşündedir. Bu durum öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları teorik bilgileri hayata geçirme fırsatı olduğundan dolayı öğretmen adayları için önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları çalışacakları öğrenci yaş grubu ile birebir etkileşim haline geçerek kendilerini geleceğe daha iyi hazırlamaktadır. Bu bulguların yanı sıra öğretmen adaylarının bir kısmı staj uygulamalarının İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterliklerine herhangi bir katkıda bulunmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'nın çalışmasına paralel olarak; öğretmen adaylarının okullarda yardımcı eleman gibi görünmeleri, sınıfların fiziki açıdan yeterli olmaması, öğretmen adaylarına yeterli rehberliğin yapılmaması, sınıflarda fazla sayıda öğretmen adayı bulunması nedeniyle uygulama yapma fırsatının olmaması şeklinde sıralanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise; öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları İ.O.Y.Ö. dersinin öz yeterliklerine olan etkisidir. Bu katkı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunda olumlu yöndedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi yaratması sınıf yönetimi konusunda başarılı olması önemli bir etken olmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak; Savran ve Çakıroğlu (2003); Woolfolk ve Hoy (1990)'un yapmış olduğu çalışmalar sınıf yönetiminin olumlu bir sınıf iklimi yaratmada etkili olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgular ise öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'nin daha başarılı ve daha etkili geçmesi için lisans eğitimine yönelik yaptıkları önerilerdir. Bu önerilerden biri ders içerisinde yapılan uygulamalara daha fazla yer verilmesidir. Öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de oluşabilecek aksaklıkları ve yanlışlıkları öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında düzeltmek istedikleri söylenebilir. Bu düşünceler mikro öğretimin İ.O.Y.Ö. için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu; Akalın (2005)'in; Erökten ve Durkan (2009); Ismail, (2011)'in yapmış olduğu çalışmalar destekler niteliktedir. İ.O.Y.Ö. dersinde yapılan uygulamaların yetersiz kalmasının bir sebebi de ders saatlerinin yeterli olmamasıdır. İ.O.Y.Ö. dersi yeterli ders saatine sahip olması öğretmen adaylarının dersi teorik ve uygulama bütünlüğü içinde almalarını sağlayabilir. Dersin teorik ve uygulamalı biçimde uygulanması da öğretmen adaylarının öz yeterliğine olumlu yönde katkıda bulunur. Yıldırım ve Demirtaş (2010) ve Gömleksiz (2013) dersin teorik eğitimin

yanı sıra uygulama ile de desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise staj uygulaması derslerinin saatinin azlığıdır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise; kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inancı bakımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasıdır. Alanyazında cinsiyet değişkeni açısından öğretmen öz yeterlik inançları açısından istatistiksel bir fark bulunduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Kiremit, 2006; Yaman, Koray, Altunçekiç, 2004), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Torkzadeh ve Van Dyke, 2002; Ekici, 2008; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Araştırmada cinsiyet faktörünün İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inancı bakımından istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin İ.O.Y.Ö.'de sahip olduğu öz yeterlik inancının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek çıkmasının nedenleri olarak toplumsal olarak öğretmenlik mesleğini kızlarla bağdaştırmak; kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha çok sevmesi ve kendilerine daha uygun görmeleri; ekonomik yönden bağımsızlığını kazanmak isteyen kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri gibi etkenler bu duruma neden olarak gösterilebilir. Alanyazında bu bulgunun aksine olan çalışmalar da mevcuttur. Brandon (2000) yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre öz yeterlik inançları daha yüksektir. Bu duruma coğrafi bölgeler arasındaki farklardan kaynaklanan toplumsal yapıların neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik inançları bakımından bir fark bulunmamasıdır. Bu durum, 3. sınıfların okul deneyimi dersinde sadece gözlem yaptıkları gerçeği göz önüne alındığında 3. sınıflar adına olumlu bir durumdur. Ancak öğretmenlik uygulaması dersi ile İ.O.Y.Ö. yapma fırsatı bulan 4. sınıf öğrencileri açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü bir önceki sene sahip olan öz yeterlik inancı ile bir sonraki sene sahip olunan öz yeterlik inancı arasında herhangi farkın bulunmaması, 4. sınıfların öz yeterlik inançlarında herhangi bir gelişmenin olmadığını göstergesidir.

Araştırma bulgularının aksine; Gerçek, Yılmaz ve Soran (2006); Kozcu-Çakır ve Şenler (2007) yapmış oldukları çalışmalarda öz yeterliğin sınıf düzeylerine göre etkilendiğini belirtmiş; Aytunga (2009) tarafından "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının alt sınıflarda öğrenim görenlerin öz yeterlik inançlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguya

paralel olarak; Kahyaoğlu ve Yangın (2007); Cerit (2010); Berkant ve Ekici ise sınıf düzeyi ile öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de kendilerini yeterli görüp görmediği; İ.O.Y.Ö.'de zorlanacaklarını ve zorlanmayacaklarını düşündüklerini konuların neler olduğu; staj uygulamaları ve lisans eğitimindeki İ.O.Y.Ö. dersinin öğretmen adaylarının öz yeterliğine katkıları; öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'de öz yeterlik düzeylerini arttırmada alınmasını gerekli gördüğü önlemlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları çok yönlü sonuçlar ortaya çıkarmış olup bu sonuçlar ve bunlara yönelik düşünülen çeşitli öneriler aşağıda sunulmaktadır.

6. 1. Sonuçlar

1. Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançları, almış oldukları teorik eğitimin kalitesinden dolayı genel olarak yüksek seviyede olsa da öz yeterlik inançları orta seviyede olan öğretmen adayları da bulunmaktadır.
2. Kız öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançları erkek öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarından daha yüksek düzeydedir.
3. Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inanç düzeyleri birbirine denktir.
4. Öğretmen adayları tecrübesizlikten dolayı İ.O.Y.Ö. sürecine hâkim olamamaktan korkmakta ve bu durum İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inanç düzeylerini düşürmektedir.
5. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu materyal tasarlama, sesi hissetme ve tanıma konularında kendilerini yeterli görmektedir.
6. İ.O.Y.Ö. dersi, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarına olumlu etkide bulunmaktadır.

6. 2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterliklerinin artırılmasına yönelik çeşitli öneriler aşağıda sunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançlarına olumsuz yönde etki eden faktörlerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. Erkek öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.' de kendilerini yeterli görmelerini sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
3. Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin İ.O.Y.Ö. öz yeterlik inançlarını arttıracak etkinlikler planlanmalıdır.
4. Lisans eğitimi sırasında alınan İ.O.Y.Ö. dersinin saati artırılmalı ve öğretmen adaylarına bu derste uygulama yapma fırsatları sağlanmalıdır.
5. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettiği konulardan faydalanarak kendilerini daha az yeterli hissettiği konulara yoğunlaşmaları sağlanmalıdır.
6. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokullara giden öğretmen adaylarına birinci sınıflarda gözlem ve uygulama yapma şansı verilmeli, kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini sağlayacak çalışmalara yönlendirilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer araştırmalar farklı üniversitelerde öğrenim gören daha fazla sınıf öğretmeni adayı ile yürütülebilir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlikleri öğretmen adaylarının memleketleri, öğrenim gördükleri üniversite, mezun oldukları ortaöğretim kurumları ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenebilir.
3. Sınıf öğretmeni adaylarının İ.O.Y.Ö.'deki öz yeterlikleri ile diğer derslerdeki öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelenebilir.
4. Anadili Türkçe olmayan bölgelerden eğitim fakültelerine gelen öğretmen adaylarının İ.O.Y.Ö.'ne ilişkin öz yeterlik inançları belirlenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2005). Comparison Between traditional teaching and microteaching during school experience of student teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 1-13.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, O. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98–110.
- 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.
- Aksoy, V. ve Diken, H. İ. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Aydın, G. ve Balım, Ali G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 145-166.
- Aypay, A. (2010). Genel Özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Aytunga, O. (2009, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının incelenmesi, VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Eskişehir.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84 (2). 191–215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37 (2), 122-47.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliff: Printice-Hall.

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: an agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52: 1-26.
- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz , G. (2005, Eylül). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik inançlarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Denizli.
- Bayat, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde anlatma becerileri. S. Çelenk (Ed.), İlkokuma ve Yazma Öğretimi içinde, (s. 163-182). Ankara: PegemA.
- Bayrakçı, M. 2007. sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (2), 197-210.
- Bıkmaz, F., Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal psikolojiye giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 66-81.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers in bostwana. *Research in Education*, 64, 36-43.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Budak, İ. ve Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. S. B. Demir (Ed.), Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar içinde (s. 215-242). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cassidy, S and Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (cuse) scale: investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and

experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26 (2), 169-189.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35 (4), 103–123.

Cresswell, J. W. (2008). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Çaydere, O. (2010). İlköğretim 1. kademe 1. sınıfta ilkokuma ve yazma derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan görsellerin hazırlanmasında sanatsal tasarım ilke ve elemanlarının kullanım durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelenk, S. (1999). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınevi.

Çelenk, S. (2001). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınevi.

Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 145-168.

Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma-yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat Yayınları.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 19-37.

Dedeli, S. (2008). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dönmezer, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duran, E. ve Çoban, O. (2011, Mayıs). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Sivas.

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

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Erdoğan, Ö. (1990). Öğretim üyeliğinin öğretme-öğrenme süreçleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokuma-yazma öğretimi sürece anlama becerileri. S. Çelenk (Ed.), İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi içinde, (s. 137-160), Ankara: Eğiten Kitap.
- Erökten, S. and Durkan, N. (2009, May). Micro teaching applications in the teaching methodology course. The First International Congress of Educational Research, University of Çanakkale Onsekiz Mart, Department of Primary Teaching, Çanakkale.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy; a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569- 582.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 197-211.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3 (1), 43-48.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 1395-1404.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inancı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 539-555.
- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 481-496.
- Horzum, M. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik inancı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1327-1356.
- Ismail, S. A. A. (2011). Student teachers' microteaching experiences in a pre-service english teacher education program. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1043-1051.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Karahan, Ş. (2008). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik inançlarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (2), 61-74.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- Kiremit, H. O. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Öncü, H. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 183-206.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarının anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlilik inançları, V. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ İlköğretim Bölümü, Ankara.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Pres. 10, 1- 49.
- Pilten, G. (2011). Okuma. T. Temur (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi içinde* (s. 37-90), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlilik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.

- Sarı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2 (4), 15-20.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seçer, Z., Çeliköz, ve Kayılı G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1): 128-152.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Şeker, S. S. ve Saygı C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1237-1246.
- Taşkın, C. S. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.
- Temiz, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile kaygıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Torkzadeh, G. and Van Dyke, T. P. (2002). Effects of training on internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18 (5), 479-494.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- URL-1 <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu. 20 Ekim 2014.
- URL-2 <http://anaokulu.imkbkml.k12.tr/606-3-4-5-6-yas-cocuklarin-gelisim-ozellikleri.html> Çocukların Gelişim Özellikleri. 25 Ekim 2014.
- URL-3 <http://tebesirtozu.blogcu.com/erikson-un-psikososyal-gelisim-kurami/1042282> Psikososyal Gelişim Kuramı. 25 Ekim 2014.
- URL-4 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/15-1.htm İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler. 26 Ekim 2014.

- URL-5 <http://egitim.gop.edu.tr/bolumler/iogretim/dersiic/Sinif%20Öğretmenligi.pdf>. Sınıf Öğretmenliği Ders İçeriği.28 Ekim 2014.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ülper, H. (2009). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Ünüvar, P. (2002). Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta,
- Üstüner, M. Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N., (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Yaman, S., Koray, O. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355-364.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yangın, B. (2013). İlkokul programlarının özellikleri. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları içinde* (s. 27-87), Ankara: Eğiten Kitap.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-21.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 681-695.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu Ö. (2008). İlköğretim Okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 53-60.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. and Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.
- Zeldin, A. L. and Pajares, F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.

8. EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Cinsiyet:	Sınıf:
Akademik Ortalama:	

1. İlkokuma ve yazma öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden?
2. İlkokuma ve yazma öğretiminde zorlanacağınızı düşündüğünüz konular neler olabilir? Neden?
3. İlkokuma ve yazma öğretiminde hangi konularda zorlanmayacağınızı düşünüyorsunuz? Neden?
4. Aldığınız ilkokuma ve yazma öğretimi dersinin ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Yaptığınız staj uygulamalarının (Öğretmenlik Uygulaması Dersi) ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin daha yüksek olması için lisans eğitime yönelik neler yapılmasını önerirsiniz?

Ek 2. İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu ölçek, sizin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte verilen ifadeleri okuduktan sonra ifadeye ne düzeyde katıldığınızı verilen seçeneklerden size uygun olanını "X" şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız. Bu ölçeğe vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Yapacağımız çalışmaya verdiğiniz katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Caner ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Cinsiyet: Kız ()

Erkek ()

Sınıf:3 ()

4 ()

Genel Akademik Not Ortalamanız:.....**Üniversiteniz:**.....

	İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrencilerin ilkokuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.					
2.	İlkokuma yazma öğretiminde her geçen gün daha da başarılı olduğumu düşünüyorum.					
3.	Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerini gidermesi için gerekli çalışmaları yaptırabilirim.					
4.	Sınıfta yapılan ilkokuma-yazma faaliyetlerini düzenli yürütme konusunda zorlanacağımı düşünüyorum.					
5.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.					
6.	Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.					
7.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının tamamını uygulayabilirim.					
8.	İlkokuma yazma öğretiminde sınıf disiplinini sağlamakta zorlanırım.					
9.	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanacağım metinleri kendim oluşturamam.					
10.	İlkokuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim.					
11.	Okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklara farklı etkinlikler tasarlayabilirim.					
12.	İlkokuma yazma öğretimi sürecinde her öğrenciyle bire bir ilgilenebilirim.					

Ek 2'nin devamı

	İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
13.	İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilirim.					
14.	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanmam gereken materyalleri tasarlayabilirim.					
15.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazma öğretimi yönteminin basamaklarının tamamını uygulayabilirim.					
16.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendimi yeterli buluyorum.					
17.	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemekte zorlanırım.					
18.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini birlikte geliştirebilirim.					
19.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli etkinlikleri kendim tasarlayabilirim.					
20.	İlkokuma-yazma öğretimi yaptığım öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerini bilirim.					
21.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilkokuma-yazmaya hazırlık aşamalarındaki çalışmalara sınıf düzeyime göre ekleme ya da çıkarma yapabilirim.					
22.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli olan öğretmen-veli işbirliğini sağlayabilirim.					
23.	İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili materyalleri amacına uygun olarak kullanabilirim.					
24.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma gereçlerini doğru kullanmalarını sağlayabilirim.					
25.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirim.					
26.	İlkokuma-yazma öğretimini planlarken öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurabilirim.					
27.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında dikkatleri dağılan öğrencilerin dikkatlerini derse yeniden çekebilirim.					
28.	İlkokuma-yazma öğretiminde başarılı olabileceğimi düşünmüyorum.					
29.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim.					
30.	İlkokuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirebilirim.					
31.	İlkokuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanamam.					
32.	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere diğer öğrencilerle birlikte ilkokuma öğretmek benim için zordur.					
33.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencileri süreç içinde değerlendirebilirim.					
34.	Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.					

Ek 2'nin devamı

	İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
35.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.					
36.	İlkokuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik ek etkinlikler geliştirebilirim.					
37.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirebilirim.					
38.	İlkokuma yazma öğretimi sürecini planlarken esnek davranabilirim.					
39.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanabilirim.					
40.	Yazmayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.					
41.	İlkokuma-yazma öğretimi benim için zor bir süreçtir.					
42.	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında oluşacak aksaklıklar beni endişelendirir					
43.	İlkokuma-yazma öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.					
44.	Birleştirilmiş sınıflarda İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.					
45.	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir öğretim süreci tasarlayabilirim.					
46.	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleyebilirim.					
47.	İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığım sorunları bir uzman görüşüne başvurmadan kendim çözemem.					

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Çorum'da doğdu. İlk ve ortaokulu Çorum 23 Nisan İlköğretim Okulu'nda bitirdikten sonra lise öğrenimini Ordu Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. 2012 yılında Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nı bitiren araştırmacı aynı yıl içerisinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisansa başladı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı'na araştırma görevlisi olarak atandı. Halen Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Caner ÖZDEMİR, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
TRABZON

E-Posta : canerozdemir1312@hotmail.com

Tel : 05353077142