

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERE İLK OKUMA  
YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Furkan ŞAHİN

İlköğretim Anabilim Dalı  
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU

Kasım, 2019



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERE İLK OKUMA  
YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Furkan ŞAHİN  
(Y1712.260006)

İlköğretim Anabilim Dalı  
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU

Kasım, 2019




T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1712.260006 numaralı öğrencisi Furkan ŞAHİN'in "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 11.11.2019 tarihli ve 2019/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 29.11.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>ASIL ÜYELER</b>				
<b>Danışman</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Emrah BOYLU	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>1. Üye</b>	Doç. Dr.	Selim EMİROĞLU	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>2. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet Yalçın YILMAZ	İstanbul Üniversitesi	
<b>YEDEK ÜYELER</b>				
<b>1. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Gülşah DURMUŞ	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>2. Üye</b>	Doç. Dr.	Bekir İNCE	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Enstitü Müdürü



## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../ .../ 2019)

**Furkan ŞAHİN**







## ÖN SÖZ

Ülkemiz toprakları, hâlihazırda üç kıtanın birbirine en çok yaklaştığı yerde olması sebebiyle tarih boyunca birçok millete ev sahipliği yapmıştır. Bu bağlamda 2011 yılında Suriye’de başlayan iç karışıklıkların savaşa dönüşmesiyle yaklaşık 3,5 milyon Suriyeli ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. İlk başlarda her ne kadar ilgili sığınmacıların geri gidecekleri düşünülmüşse de beklenen gibi olmamıştır. Bu nedenle özellikle eğitim öğretim çağındaki sığınmacıların Suriye’de yarım kalan eğitimlerine devam edebilmeleri için gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerekse diğer paydaş kurumlar tarafından çeşitli projeler geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki Suriyeli sığınmacı çocuklara Türkçe öğretmek ve Türk Eğitim Sistemine uyumlarını sağlamak amacı ile PİKTES Projesi başlatılmıştır. Bu proje bağlamında Türkçe öğretimleri ise sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Her üç öğretmen grubunun da lisans alanlarına bakıldığında özellikle ilk okuma yazma öğretimine yönelik sadece sınıf öğretmenlerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ise Türkçe öğretmenlerinin eğitim aldıkları bilinmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin en çok ilk okuma yazma öğretiminde zorlandıkları gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesi ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yol gösterici olacaktır. Bu durum üzerine şekillenen araştırmamın sürecinde şahsıma desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, araştırmamın her safhasında bilgi ve birikimlerinden yararlandığım danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU’ya, lisans öğrenimim sonrasında akademik hayata devam etmem için bana yol gösterici olan Doç. Dr. Hamdi ZENGİNBAL’a ve Abdullah Gökhan ÇAKIR’a, birlikte yürütmüş olduğumuz çalışmalarda maddi, manevi destek olan ve akademik hayatımda bana farklı bir bakış açısı kazandıran Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞENER’e, araştırma verilerimi toplama sürecinde kıymetli vakitlerini bana ayıran bütün PİKTES öğretmenlerine, hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen ve istikbalime inançları tam olan kıymetli babam Yaşar Bayram ŞAHİN, sevgili annem Nilgün ŞAHİN ile kardeşim Enes ŞAHİN’e ve son olarak da tez yazım sürecinde çalışma ortamı oluşturmamda destek olan Seyit Kasım KARAÇAR’a teşekkürlerimi sunarım.

**Ekim, 2019**

**Furkan ŞAHİN**

---

Sınıf Öğretmeni



## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
KISALTMALAR .....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET .....	xix
ABSTRACT .....	xxi
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Amacı .....	3
1.2 Araştırmanın Problemi .....	3
1.3 Alt Problemler .....	3
1.4 Araştırmanın Önemi .....	4
1.5 Varsayımlar .....	5
1.6 Sınırlılıklar.....	5
1.7 Tanımlar .....	5
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1 Ana Dili ve Ana Dil.....	7
2.2 Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	7
2.2.1 Türkçe dil becerileri.....	8
2.2.1.1 Dinleme/izleme .....	9
2.2.1.2 Konuşma .....	13
2.2.1.3 Okuma.....	15
2.2.1.4 Yazma .....	18
2.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	19
2.3.1 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi .....	21
2.3.2 Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler .....	28
2.3.3 Yabancı dil öğretiminde genel ilkeler.....	29
2.3.4 Yabancı dil öğretim yöntemleri .....	30
2.3.4.1 Dilbilgisi-çeviri yöntemi.....	31
2.3.4.2 Doğal yöntem.....	32
2.3.4.3 Dolaysız/doğrudan yöntem .....	32
2.3.4.4 İşitsel-dilsel yöntem .....	33
2.3.4.5 Bilişsel yöntem.....	34
2.3.4.6 İletişimsel yöntem.....	35
2.3.4.7 Seçmeli yöntem.....	35
2.4 İlk Okuma Yazma Öğretimi .....	36
2.4.1 Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi.....	38
2.4.1.1 İlk okuma yazmaya hazırlık.....	38
2.4.1.2 İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme .....	42
2.4.1.3 Bağımsız okuma ve yazma .....	44
2.4.2 İlk okuma yazma öğretiminin amaçları .....	44
2.4.3 İlk okuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme.....	45
2.4.4 Sınıf öğretmenliği lisans programı ilk okuma yazma öğretimi dersi .....	48

2.5 Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrenciler.....	50
2.5.1 Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere yönelik eğitim faaliyetleri ....	53
2.5.2 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) .....	54
2.5.3 Geçici eğitim merkezleri (GEM) .....	56
2.5.4 Devlet okulları .....	57
2.6 Öğretmen Yeterlikleri.....	58
2.6.1 Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	60
2.6.2 Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri .....	61
2.6.3 Sınıf öğretmenliği lisans programı yeterlikleri.....	62
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>67</b>
3.1 Öğretmen Öz Yeterliği İle İlgili Araştırmalar .....	67
3.2 İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Araştırmalar .....	72
<b>4. YÖNTEM.....</b>	<b>77</b>
4.1 Araştırmanın Modeli .....	77
4.2 Evren ve Örneklem.....	77
4.3 Veri Toplama Araçları.....	80
4.3.1 İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği .....	80
4.3.2 Kişisel bilgi formu .....	83
4.4 Verilerin Analizi .....	83
<b>5. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>85</b>
5.1 Öğretmenlerin İÖYÖ Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	85
5.2 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	87
5.3 Öğretmenlerin Branşlarına Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	88
5.4 Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri .....	90
5.5 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri .....	91
5.6 Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	92
5.7 Öğretmenlerin İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	93
5.8 Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri .....	94
5.9 Öğretmenlerin En Çok Zorlandıkları Beceriye Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri .....	96
<b>6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>97</b>
6.1 Tartışma ve Sonuçlar .....	97
6.1.1 Öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	97
6.1.2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	99
6.1.3 Öğretmenlerin branşlarına göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	100
6.1.4 Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	101
6.1.5 Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	101

6.1.6 Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	102
6.1.7 Öğretmenlerin İOYÖ'ye yönelik eğitim alma durumuna göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar.....	103
6.1.8 Öğretmenlerin ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olma durumuna göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar....	103
6.1.9 Öğretmenlerin en çok zorlandıkları beceriye göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	104
6.2 Öneriler.....	104
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>107</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>117</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>123</b>





## KISALTMALAR

<b>BEKAM</b>	: Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi
<b>DBÇY</b>	: Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi
<b>FRIT</b>	: Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı Anlaşması
<b>GEM</b>	: Geçici Eğitim Merkezi
<b>GİGM</b>	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
<b>HBOGM</b>	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
<b>İOYÖ</b>	: İlk Okuma Yazma Öğretimi
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>PIKTES</b>	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>TÖMER</b>	: Türkçe Öğretim Merkezi
<b>YÖBİS</b>	: Yabancı Öğrenci Yönetim Bilgi Sistemi
<b>YUKK</b>	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu





## ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2. 1: Eğitim Durumuna/Konumuna Göre Dinlemeye Ayrılan Zaman .....	10
Çizelge 2. 2 : İngilizlere Türkçe Öğretmek Maksudıyla Yazılan Kitaplar .....	23
Çizelge 2. 3 : Yunus Emre Enstitüsünün Faaliyetlerini Yürüttüğü Ülke ve Şehirler	24
Çizelge 2. 4 : Türkiye Maarif Vakfı'na Ait Eğitim Kurumları ve Yurtlarının Ülkelere Göre Dağılımı .....	26
Çizelge 2. 5 : Harf Grupları .....	43
Çizelge 2. 6 : Birinci Sınıf Çocuğu Gözlem Formu .....	45
Çizelge 2. 7 : İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Formu .....	47
Çizelge 2. 8 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Genel Bilgileri .....	48
Çizelge 2. 9 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İçeriği .....	48
Çizelge 2. 10 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Öğrenme Çıktıları .....	49
Çizelge 2. 11 : Türkiye'de Yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Durumları .....	52
Çizelge 2. 12 : Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Program Yeterlikleri .....	63
Çizelge 2. 13 : İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Program Yeterlikleri .....	64
Çizelge 4.1 : Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler.....	77
Çizelge 4.2 : Katılımcıların Branşlarına İlişkin Bilgiler.....	78
Çizelge 4.3 : Katılımcıların Çalıştıkları Kuruma İlişkin Bilgiler .....	78
Çizelge 4.4 : Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler .....	78
Çizelge 4.5 : Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler .....	79
Çizelge 4.6 : Katılımcıların İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler .....	79
Çizelge 4.7 : Katılımcıların Ana Dili Türkçe Olanlara İlk Okuma Yazma Öğretimi Tecrübesi Olma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	79
Çizelge 4.8 : Katılımcıların Öğretim Açısından En Çok Zorlandıkları Beceriye İlişkin Bilgiler.....	80
Çizelge 4. 9 : Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach.....	82
Çizelge 4. 10: Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	83
Çizelge 5.1 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Puanları.....	85
Çizelge 5.2 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar .....	87
Çizelge 5.3 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Sonuçları .....	87
Çizelge 5.4 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
Çizelge 5.5 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleri İle Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları.....	89

<b>Çizelge 5.6 :</b> Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre t- testi Sonuçları .....	<b>90</b>
<b>Çizelge 5.7 :</b> Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	<b>91</b>
<b>Çizelge 5.8 :</b> Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleri İle Mesleki Deneyimleri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları.....	<b>92</b>
<b>Çizelge 5.9 :</b> Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları.....	<b>93</b>
<b>Çizelge 5.10 :</b> Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İOYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları.....	<b>94</b>
<b>Çizelge 5.11 :</b> Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İOYÖ Tecrübesi Olma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları .....	<b>95</b>
<b>Çizelge 5.12 :</b> Öğretmenlerin En Çok Zorlandıkları Beceri Değişkenine Göre t- testi Sonuçları.....	<b>96</b>

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2. 1 :Dil Becerileri .....	9
Şekil 2. 2 : Dinleme Süreci .....	12
Şekil 2.3: Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı.....	14
Şekil 2.4: Okuma İşlemi .....	16
Şekil 2.5: Haftalık Kitap Okuma Saatleri .....	17
Şekil 2.6: Dünya Üzerinde Ana Dil Olarak En Çok Konuşulan Diller .....	20
Şekil 2.7: Dünya Üzerinde En Çok Konuşulan Diller.....	20
Şekil 2. 8 : Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarının Yüzyıllara Dağılımı .....	23
Şekil 2. 9 :Günümüzde Kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitapları .....	27
Şekil 2.10: Cumhuriyet Boyunca Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Çalışmalar .....	28
Şekil 2. 11 : Yabancı Dil Öğretiminde En Yaygın Kullanılan Yöntemler .....	31
Şekil 2. 12 : Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	37
Şekil 2. 13 : Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları .....	38
Şekil 2. 14: Dik Temel Harfler .....	39
Şekil 2. 15: Birleşik Eğik Harfler .....	40
Şekil 2. 16: El Alıştırması.....	41
Şekil 2.17: Kenar Süsü Çalışması.....	41
Şekil 2.18: Düzenli Çizgi Çalışması.....	42
Şekil 2. 19 : Sığınmacılara Sağlanan Statüler.....	51
Şekil 2. 20: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler .....	51
Şekil 2. 21 : Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin En Yoğun Bulunduğu İller.....	52
Şekil 2. 22 : Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeliler .....	53
Şekil 2. 23 : Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri .....	54
Şekil 2.24: PIKTES Organizasyon Şeması.....	55
Şekil 2. 25 : PIKTES Projesi Kapsamında Düzenlenen Eğitim, Toplantı ve Çalıştayların Listesi .....	56
Şekil 2. 26 :Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı .....	58
Şekil 2. 27 :Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	61
Şekil 2. 28 : Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri .....	62
Şekil 4.1 : Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Parametre Değerleri.....	81



# GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURIYELİ ÖĞRENCİLERE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, branş, çalışılan kurum, mesleki deneyim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma, ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma, ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde en çok zorlandıkları beceri gibi değişkenlerle öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında 23 ilde görev yapan 282 Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için Delican (2016) tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ortalamalarının 4,41 ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının branş, ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma ve ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma değişkenlerine göre ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışılan kurum, mesleki deneyim ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkenleri ile öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasında yalnızca ölçeğin değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile cinsiyet ve ilk okuma yazma öğretimi sürecinde en çok zorlanılan beceri değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar kapsamında Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Suriyeli Öğrenciler, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Öz Yeterlik Algısı, Öğretmen Öz Yeterliliği*



## **EXAMINING THE TEACHER SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ON THE FIRST READING AND WRITING TEACHING TO SYRIAN STUDENTS WHO UNDER TEMPORARY PROTECTION**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the teachers' self-efficacy perception levels regarding the First Literacy Teaching of Syrian students. Gender, branch, working place, professional experience, receiving education for teaching Turkish as a foreign language, receiving education for First Literacy instruction, being experienced on the First Literacy Teaching for those the native speakers of Turkish, and the skills they had the most difficulty in the First Literacy Teaching process.

In this research, survey model which is one of the quantitative research methods was used. 282 Primary School Teachers, Turkish Teachers and Turkish Language and Literature Teachers working in 23 provinces within the scope of the Project for Supporting the Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES) participated in the study. In this study, "Self-Efficacy Scale for First Literacy Teaching" developed by Delican (2016) was used to determine the level of self-efficacy perceptions of teachers who teach reading and writing to Syrian students. In addition, "Personal Information Form" was developed by the researcher to determine the personal information of the teachers. The T-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) in the parametric tests group were used to determine the levels of self-efficacy perceptions of the teachers who participated in the study and to examine their self-efficacy perceptions in terms of various variables.

As a result of the study, it was seen that the teachers who taught reading and writing to the Syrian students had a very high level of self-efficacy average of 4.41. In the study, significant differences were found in the sub-dimensions of the scale's preparation, implementation and evaluation according to the variables of self-efficacy perceptions of teachers who teach reading and writing to Syrian students concerning branch, receiving education for teaching Literacy and being experienced on the First Literacy Teaching for those the native speakers of Turkish. Significant differences were found only between the variables of the working place, professional experience and educational status of teaching Turkish as a foreign language and teachers' perceptions of self-efficacy in the First Literacy Teaching. However, no significant difference was found between the teachers' self-efficacy perceptions of First Literacy Teaching and gender and skill variables that were most challenged in the First Literacy Teaching process. Within the scope of these results, various suggestions were made for the first literacy instruction to the Syrian students.

**Key Words:** *Syrian Students, Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Literacy, Self-Efficacy Perception, Teacher Self-Efficacy*





## 1. GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmalarını sağlayan bir araçtır. İnsanlar arası iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda kültürün de aktarıcısı konumundadır. Konuşulduğu coğrafyanın kültürünü ve birliğini koruyarak, nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Buna ek olarak farklı kültürlerin arasında iletişim ve bilgi aktarımını gerçekleştirmek de dilin bir diğer özelliğidir. Bu özellik ise genelde yabancı dil öğrenimi bağlamında ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede Şahin (2009), bireylerin, yaşadıkları toplumların kültürlerini kendi ana dilleri ile kazanırlarken farklı kültürleri öğrenebilmek için de, o kültürün yaşandığı toplumun dilini öğrenmeleri gerektiğini belirtir. Başka bir deyişle, birey yabancı bir dil öğrenirken dil ile kültürü eş zamanlı olarak öğrenmektedir (İşcan, 2018). Günümüz dünyasında iletişim ağının ve haberleşmenin gelişmesiyle birlikte dünya devletleri dolayısıyla da insanlar çeşitli yönlerden birbirlerine bağımlı hale gelmişlerdir. Bu bağımlılık insanlara yabancı dil öğrenme ve yabancı kültürleri tanıma fırsatı sağlamıştır. Yeni dünya düzeni ile birlikte çok dillilik gündeme gelmiş, dünya devletleri kendi dillerini, kendi vatandaşı olmayan insanlara öğretmeye daha çok önem vermeye başlamışlardır (Yüce, 2005).

Bir dilin bilinirliği, o dile sahip olan milletin siyasi, ekonomik ve uluslararası alandaki gücüyle doğru orantılıdır. Dünyanın dili olarak tabir edilen İngilizcenin bilinirliğinin bu kadar yaygın olmasının temel sebebi, İngiltere ve Amerika'nın dünya üzerinde egemen güç olması ve yayılımcı politikalar izleyerek dillerini başka milletlere öğretmeye önem vermesidir. Geçmişe bakıldığında zaman da Portekiz, Fransa, İspanya, Rusya, Almanya gibi yayılımcı, sömürgeci politikalar izleyen devletlerin dillerinin başka milletlerce konuşulduğu görülmektedir (Mutlu ve Bağcı Ayrancı, 2017). Bugün, 40 yıllığına sömürgeye maruz kalmış milletler, sömürdükleri devletlerin dilini ikinci bir dil olarak öğrenmiş olmalarına rağmen ana dillerinden daha çok bu dilleri kullanmaktadırlar ve bu dilleri çocuklarına da öğretmektedirler. Oysaki Türkçe öğretimine tarihî geçmişimiz bağlamında bakıldığında Türkçenin hiçbir zaman sömürü dili olmadığı görülecektir. Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenler genellikle Türklerle iç içe yaşamaları, Türklerle ticaret yapmaları, kendi dinlerini yaymak istemeleri veya kendi milletlerine istihbarat sağlamak istemeleri sebebiyle Türkçe öğrenmişlerdir. Bu bilgilere ek olarak yabancılara Türkçe öğretimi tarihinin çok eski zamanlara dayandığı fakat bu konuda basılı ilk eserin Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı *Divanü Lugati't-Türk* olduğu bilinmektedir. Her ne kadar öğretim geçmişi çok eskilere dayansa da yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri, Açık (2008)'a göre 1950'lere kadar olan süreçte kısıtlı sayıdaki sözlükler ve dil bilgisi kitaplarıyla sınırlı kalmış, Türkçenin öğretimi için planlı programlı uygulamalara rastlanamamıştır. 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Günümüzde ise yabancılara Türkçe öğretimi Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, üniversitelerin bünyelerinde bulunan TÖMER birimleri, özel dil kursları ve yurt dışında bulunan üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde olabildiğince gayretli çalışmalarla sürdürülmektedir.

Yakın dönemde sınır komşularımızdan biri olan Suriye'de vuku bulan iç savaş sebebiyle çok sayıda Suriyeli, ülkelerinden ayrılmaya mecbur kalmış, hem Türkiye'nin izlediği "açık kapı" politikası hem de sınır komşumuz olması nedeni ile ülkemize sığınmışlardır (Emin, 2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 07.11.2019 tarihi itibarıyla ülkemizde 3,5 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır (GİGM, 2019). Ülkemizde geçici koruma altında, gerek barınma merkezlerinde gerekse barınma merkezleri dışında kendi imkânlarıyla yaşayan Suriyelilerin sosyal ve ekonomik yönden birçok problemi bulunmaktadır. Suriyelilerin en önemli problemlerinden biri de kuşkusuz eğitim problemleridir. Suriyeli öğrencilerin bir kısmı devlet okullarında, bir kısmı Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM), bir kısmı eğitim dili Arapça olan özel kurumlarda, bir kısmı da barınma merkezlerinde eğitim görmektedir. Verilen eğitimlerin içerisinde kuşkusuz en önemlisi Türkçe öğretimidir. Suriyeli öğrencilere kısa sürede Türkçe öğretmek onların okul sistemine ve topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Fakat Türkçe öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerdir. Türkçe öğretiminin ilk basamağı olarak görülen ilk okuma yazma öğretimi, başlı başına uzun zaman alan ve zahmet gerektiren bir süreçtir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın Türkçeye göre farklı bir dil ailesinde bulunması

ve yapısal, biçimsel, söz dizimsel olarak benzerlik göstermemesi; proje kapsamında çalışan öğretmenlerin alan farklılıkları bu süreci daha da zorlaştırmaktadır. Bu sebeple de karşılaşılan güçlükleri aşmak adına öğretimin yürütücüsü konumunda olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu görevlerden ilki de her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bireyin başarılı olabilmesi için kendini öz değerlendirmeye tabi tutmasıdır. Çünkü öğretim sürecindeki başarının en temel bileşenlerinden biri öğretmenlerin ne denli etkili veya etkisiz öğretim yaptığıdır. Şahin (2011), öğretmenlerin kendilerini tanımaları ve kendileri hakkında gerekli değerlendirmeleri yapabilmelerinin, eksikliklerini gidermek ve mesleki yeterliklerini geliştirmek çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu minvalde Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini bilmeleri, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunların azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

### **1.1 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

### **1.2 Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem, “Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ana probleminde hareketle, aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.3 Alt Problemler**

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile;

1. Cinsiyetleri,
2. Branşları,
3. Çalıştıkları kurum,
4. Mesleki deneyimleri,
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumları,
6. İlk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma durumları,
7. Ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma durumları,

8. Öğretimi açısından en çok zorlandıkları beceri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

#### **1.4 Araştırmanın Önemi**

Öğretmenler, mesleki niteliklerini ve öğretim sürecindeki etkililiklerini arttırmak için kendi öz yeterliklerinin farkında olmalı, değerlendirme yapmalı ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmalıdırlar. Alanyazın tarandığında, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili son yıllarda birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Özellikle sınıf öğretmenlerinin belirli bir derse yönelik veya genel mesleki yeterliklerine yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin çok az sayıda araştırma olduğu görülürken ilkokul çağındaki yabancı öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır (bkz. 3. İlgili Araştırmalar).

İlk okuma yazma öğretimi süreci, bireyin hayat boyu kullanacağı iki beceri olan okuma ve yazma becerilerinin kazandırıldığı bir süreç olması nedeni ile birey için hayati önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin rolü de büyük önem arz etmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecini yürüten öğretmenler, çocuklara doğru ve etkili şekilde okuma ve yazma becerilerini kazandırabilmelidir. Bu süreci doğru ve etkili bir biçimde tamamlayabilmek için öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olması gerekmektedir. Öyle ki sınıf içerisinde etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirebilen öğretmenlerin öğrencileri de aynı oranda başarılı olacak ve bu başarıları ilkokuldan yükseköğretimlerine tamamlayana kadar hatta hayatları boyunca bütün öğrenim süreçlerinde etkili olacaktır.

Suriye’de başlayan iç savaşla birlikte bugüne kadar milyonlarca mülteci ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. Savaşın getirmiş olduğu olumsuz psikoloji ve buhranla birlikte ülkemizde hayat mücadelesi vermeye çalışan Suriyeli sığınmacıların yaşadığı sorunlardan en önemlisi eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunlar ise yukarıda belirtildiği üzere öğretmenlerin nitelikli öğretim yapmaları ve neyi nasıl öğreteceklerini bilmeleri ile aşılabilecektir. Bu bağlamda Suriyeli çocuklara ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, Türkçe öğretim sürecinde daha az sorunla karşılaşma olanağı sunacak ve Suriyeli öğrencilerin doğru ve etkili bir biçimde Türkçe okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır. Ülkemizde Suriyeli sığınmacıların sayısının 3,5 milyon

olmasına bağlı olarak ilkokul çağındaki ğrenci sayısının azımsanamayacak lde olması (bkz. Çizelge 2. 1) ve bu duruma ek olarak ilk okuma yazma ğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları sürekli dile getirmeleri, MEB tarafından bu konu ile ilgili çeşitli toplantı, alıştay vb. yapılması göz önünde bulundurulduğunda bu konunun ele alınması ve çeşitli araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür. İlgili alanda literatüre katkı sağlaması düşünülen bu araştırma, ilerde yapılacak araştırmalara kaynaklık etmesi açısından da önem taşımaktadır.

### 1.5 Varsayımlar

Araştırmada,

1. Örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil ettiği,
2. Araştırmaya dâhil olan ğretmenlerin İlk Okuma Yazma ğretimine Yönelik z Yeterlik lği'ndeki soruları içtenlikle ve kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları,
3. Ölçekte yer alan soruların araştırmanın hedeflediği bilgileri elde edebilecek geçerliliğe ve güvenirliliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

### 1.6 Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Geçici koruma altındaki Suriyeli ğrencilere ilk okuma yazma ğretimi yapan Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenleriyle,
2. İlk Okuma Yazma ğretimine Yönelik z Yeterlik lği'nden elde edilen bulgularla,
3. 2018-2019 eğitim ğretim yılıyla sınırlıdır.

### 1.7 Tanımlar

Bu bölümde, tezde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

**Ana Dili:** ocuğun ailesinden ve yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2006).

**Ana Dil:** Kendisinden başka diller veya lehçeler türetilebilen dildir (TDK, 2006).

**Yabancı Dil:** Kişiye göre anadilinin dışında kalan bütün dillerdir.

**z Yeterlik:** Bandura (1994)'ya göre öz yeterlik, insanların kendi yaşamlarına etki eden olaylarla baş edebilme ve kendilerinde var olan yeteneklerle neleri başarabileceklerine yönelik kendileri hakkında düşündükleri öznel yargılardır.

**İlk Okuma Yazma Öğretimi:** “İlk okuma yazma öğretimi, yazılı dilin işaretleri ile sözlü dilin işaretlerinin birleştirilip dilin matematiği ve mantığının kavranmasına yönelik eylem ve etkinlikleri kapsayan özel bir disiplindir” (Ferah, 2009).



## **2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

### **2.1 Ana Dili ve Ana Dil**

Ana dili, en genel tanımıyla kişinin annesinden, içerisinde büyüdüğü aileden ve çevresinden edindiği dildir. Oruç (2016) ana dilini, kişinin yakın çevresinden ve ailesinde edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dil olarak ifade etmiştir. Aksan (1975) bireyin toplumla arasındaki en güçlü bağın ana dili tarafından oluşturulduğunu dile getirerek çocuğun herkesten önce annesinin sesini duyduğu için annesinin konuştuğu dilin veya lehçenin ses özelliklerini kazanacağını ifade etmiştir. Türk toplumunda çocuğun annesiyle, yakın akrabalarıyla ve yakın çevresiyle etkileşimi diğer topluma göre daha uzun sürmektedir. Bu sebeple, çocuğun annesi, ailesi ve yakın çevresi ana dili edinimde önemli bir konuma sahiptir.

Ana dil ise, kendisinden başka diller veya lehçeler türetilebilen dildir (TDK, 2006). Hengirmen (1999) ise ana dil için, bünyesinde birden fazla dil bulunduran ve bu dillere kaynaklık eden akraba dillerin türediği dil tanımlamasını yapmıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere “ana dili” ve “ana dil” iki farklı kavramdır. Buna karşın çoğu çevrelerce bu iki kavram birbirine karıştırılmaktadır. Oruç (2016) bu iki kavramın birbirine karıştırılmasının, iki kavramda da bulunan “ana” kelimesinden kaynaklandığını belirtmiştir. “Ana dili” kavramında bulunan “ana” kelimesi; “anne” sözcüğünün karşılığıdır. “Ana dil” kavramında bulunan “ana” kelimesi ise; “temel, kaynak” anlamındadır. Bu iki kavramın birbirine karıştırılmaması için “ana dili” yerine “birinci dil” kavramının kullanılmasını, “ana dil” için ise “ikinci dil” kavramının kullanılmasını önermiştir.

### **2.2 Ana Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Çocuğun ana dil edinimi, okula başlamadan önce ailesinden ve yakın çevresinden, belli bir plan veya programa bağlı olmadan gelişigüzel bir şekilde gelişir. Okula

başlamadan önce aile fertlerinden ve çevresinden gelişigüzel bir şekilde edindiği bu dil, çocuğun eğitim-öğretim hayatının bütün kademelerinde kendi akademik başarıları üzerinde etkilidir. Gözüküçük (2017), çocuğun okula başlamadan önce ana dilinin kurallarını öğrendiğini, okula başlamadan önce edindiği dil ile ana dili aynı ise çocuğun okul hayatına belli bir kelime hazinesine sahip olarak başlayacağını ifade etmiştir. Buna karşın ilk edindiği dil ile okuldaki eğitim dili farklı ise bu durumda çocuğun okulda karşılaştığı ve öğrenmeye başladığı dil “ikinci dil” olmaktadır.

Her ne kadar çocuk okula başlamadan önce ana dilini edinmeye başlasa da bu edinim süreci herhangi bir kurala ve sisteme bağlı olmadığından kusursuz bir dil edinim süreci gerçekleşmemektedir. Bu sebeple okullarda Türkçe dersi kapsamında ana dil eğitimi verilmektedir. Okullarda verilen ana dil eğitimi ile birlikte çocuk kendi ana dilini sistemli bir program dâhilinde öğrenmeye başlar. Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde Türkçe dersinin amacı, bireye, ana dillerini kazandırmak, kendi toplumlarına uyumunu sağlamak ve yaşadığı toplumun kültürünü öğretmektir. İlkokullarda Türkçe dersinde, doğru ve hızlı okuyan, okuduklarını zihinde anlamlandıran, geniş kelime hazinesine sahip, etkili iletişim kurabilen, kendini iyi ifade edebilen, sözlü ve yazılı anlatımda yetkin, dil ve düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Yaşar, 1998). Türkçe Öğretim Programı'nın amacını Yıldız (2018), yalnızca bireyin sahip olduğu temel dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmek değil, bireye yurttaşlık bilinci ve millî kimlik de kazandırmak olarak açıklamıştır. Dil ile kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, bireye ana dilini öğretmek aynı zamanda yaşadığı toplumun örf, adet, gelenek ve görenek gibi kültürel öğelerini de öğretmek demektir.

### **2.2.1 Türkçe dil becerileri**

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte eğitim köklü bir değişikliğe gidilerek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olduğu, öğretmenin de bu süreçte rehber konumda olduğu yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Pehlivan (2010) yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin bilgiye doğal yollardan ulaştığını, yorumladığını ve kendi içerisinde yapılandırarak öğrenme süreçlerinde geleneksel yaklaşımının tersine pasif rolden aktif role geçtiğini ve kendi



öğrenmesinden sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte öğretmenin rolü ise, öğrencinin kendi öğrenmelerini çeşitli etkinliklerle kolaylaştırmak, öğrencilerin art alan bilgilerini hareke geçirmek, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlamak, derse ilgi çekmek ve öğrenme sürecinin tamamında kılavuzluk yapmaktır (Özkan, 2012).

Eğitimde yapılandırmacı anlayışının benimsenmesiyle birlikte ilk okuma yazma öğretiminde uzun yıllardır kullanılan *cümle yöntemi* yerini *ses temelli cümle yöntemine* bırakmıştır. 2005 yılından 2017 yılına kadar ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. 2017 yılında yapılan öğretim programı değişikliği sonucu *ses temelli cümle yöntemi* yerini *ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi* yöntemine bırakmıştır.

Yapılan öğretim programları değişiklikleri sonucu Türkçe öğrenme alanlarında da programlara göre farklılıklar bulunmaktadır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunurken 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan değişiklik sonucu; dinleme ve konuşma alanları, sözel iletişim başlığı altında toplanmış, sözel iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 öğrenme alanı oluşturulmuştur. Öğretim programında yapılan son değişiklikle birlikte Türkçe dersinde; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde 4 öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2017; MEB, 2018).



Şekil 2. 1 :Dil Becerileri

### 2.2.1.1 Dinleme/izleme

Dinleme becerisi, doğumdan önce anne karnında çevredeki seslerin dinlemesiyle başlar ve hayatın sonuna kadar da devam eder. Dinleme becerisi, anne karnında

edinilmeye başladığından çocuğun edindiği ilk dil becerisidir. Melanlıoğlu (2012a), çocuğun anne karnından konuşmaya başlayana kadar yalnızca dinleme becerisini kullanarak çevresinde olan biteni anlamaya çalıştığını ve yine dinleme becerisini kullanarak kendini anlatmaya çalıştığını ifade etmektedir. Dinleme yalnızca seslerin duyulmasından ibaret değildir. İşitme ile dinleme farklı kavramlardır. Öz ve Çelik (2005) işitmenin ilk safhası olan dinlemeyi; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve yapılandırma gibi süreçlerden geçerek, çevrede duyulan seslerin veya konuşmaların zihinde anlamlandırılması olarak tanımlamakta ve buradaki en önemli noktanın işitilen seslere dikkat kesilip, bu seslerin bir takım süreçlerden geçerek zihinde yapılandırılması olduğunu ifade etmektedir. Anne karnında başlayan dinleme edinimi, diğer dil becerilerinin yani konuşmanın, okumanın ve yazmanın temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2007). Robertson (2008)'a göre bireyin bütün hayatı boyunca en fazla zaman ayırdığı beceri dinleme becerisidir, eğitim kademelerine göre dinlemeye ayrılan zamanı Çizelge 2.1'deki gibi özetlemiştir;

**Çizelge 2. 1:** Eğitim Durumuna/Konumuna Göre Dinlemeye Ayrılan Zaman

<b>Eğitim durumu/konumu</b>	<b>Dinlemeye ayrılan zaman</b>
İlkokul ve ortaokul öğrencileri	%57
Yüksekokul öğrencileri	%53
Kolej öğrencileri	%69
Yöneticiler	%50
İdareciler	%68

**Kaynak:** Robertson, 2008.

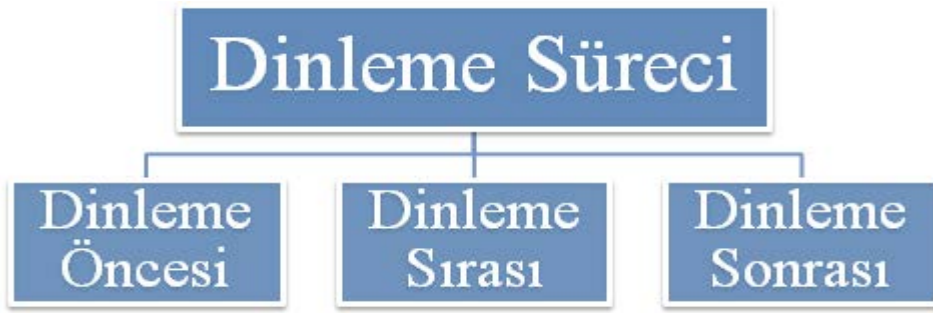
Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğundan dinleme eğitimi, bütün eğitim-öğretim kademelerinde önemle üzerinde durulması gereken bir dil becerisidir. Emiroğlu ve Pınar (2013), bireyin tüm yaşamı boyunca en fazla kullandığı becerilerden biri olan dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu, bu sebeple de hem eğitim ortamları içinde hem de eğitim ortamları dışında yapılacak etkinliklerle geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dinleme eğitiminin özellikle ilkokul kademesinde en fazla göz ardı edilen konulardan birisi olduğunu belirten Akyol (2016), ilkokul kademesinde genellikle öğretim sürecinin öğretmenin konuşmasına yönelik olduğunu, bu nedenle de aktif bir öğretim süreci gerçekleşmediğini ve öğrencilerin pasif konumda kaldığını ifade etmiştir. Akyol (2016), bu hususta öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde pasif

kalmamasına adına bireysel farklılıkların (dikkat eksikliği, hiperaktiflik ve zihinsel sorunlar) göz önünde bulundurulması gerektiğini, dinleme eğitiminin sınıfta daha verimli gerçekleşmesi için göz göze gelmekten kaçınan öğrencilerle, aşırı hareketli öğrencilerle ve dikkat çekmek için sınıf düzenini bozmaya çalışan öğrencilerle yakından ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İlkokul öğrencilerinin okula başlamadan önce belirli bir seviyede edindikleri dinleme becerisini geliştirmede öğretmenin rolü çok büyüktür. Öğretmenler dinleme eğitimine gereken önemi vermelidirler. Dinleme becerisini iyi kazanamayan bireyler konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmada da problem yaşayacaklardır. Ayrıca öğrencilerin diksiyonunun düzgün olması ve yerel ağız özelliklerinin giderilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri yerel ağız özellikleri taşımamalı, akıcı ve ortalama bir hızda konuşmalıdırlar. Bu hususta Akyol (2016), öğretmenin çok hızlı konuşmasının, sınıfta dinleme ortamını oluşturamamasının, sınıf yönetiminde eksik kalmasının, vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat etmemesinin dinleme eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için öncelikle öğretmen sınıfa hâkim olmalı, sınıfı dinleme eğitimine uygun şekilde düzenlemeli, Türkçenin dil kurallarına uygun konuşmalı, vurgu, tonlama ve duraklamaya dikkat etmelidir (Akyol, 2016). Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek ve iyi bir dinleyici olmalarını sağlamak için dinleme öğretiminde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususları Demirel ve Şahinel (2006) şu şekilde sıralamıştır:

- Ders sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekecek edebî metinler kullanılmalı ve bu metinler oyunlaştırılmalıdır.
- Dinleme eğitimi sürecinde şiir, müzik, film, drama ve oyunlardan yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarını amaç edinen bu süreçte öncelikle öğretmenin iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.
- Eğitim teknolojileri ve materyallerden yararlanılmalıdır.
- Ders sürecinde tek tip öğretim yöntemi kullanılmamalıdır. Bunun yerine yerinde ve zamanında çeşitli öğretim yöntemlerinden faydalanılmalıdır.

Dinleme öğretimi süreci 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2 : Dinleme Süreci

**Kaynak:** Melanlıoğlu, 2012b.

Şekil 2.2’de belirtilen dinleme sürecinin aşamalarında yapılabilecek etkinlikleri Demirel ve Şahinel (2006) şu şekilde sıralamıştır:

1. Dinleme öncesi etkinlikleri:

- Dinlemeye başlamadan önce hazırlık (oturma pozisyonu, duruş, araç-gereçler, konuyla ilgili bilgi toplama ve sorular hazırlama) yapılmalıdır.
- Öğrencilerin daha önceki bilgilerini harekete geçirmek ve onları konuya hazırlamak amacıyla konuyla bağlantılı şarkı, kısa film veya görsel materyallerden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilere tahmin yaptırmak için işlenecek konunun başlığı dinleme metninden önce öğrencilere verilmelidir.
- Öğrencilere çeşitli sorular sorularak dinlenecek metnin bir amacının olduğu öğrencilere sezdirilmelidir.

2. Dinleme sırası etkinlikleri:

- Metin iki kez dinletilmelidir. İlk dinleme genel bir dinleme olmalı, ikinci dinleme ise metnin içerisinde geçen ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgileri bulmaya yönelik olmalıdır.
- Metinden hareketle, anlamı bilinmeyen kelimeler öğrencilere tahmin ettirilmelidir.

- Öğretmen vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek metni yüksek sesle okumalı veya eğitim teknolojilerinden yararlanarak metni öğrencilere dinlettirmelidir.

### 3. Dinleme sonrası etkinlikleri:

- Dinlenen metinle ilgili sorulara cevaplar verilir.
- Metnin özeti çıkarılır.
- Metnin ana fikri belirlenir.
- Metnin ilk iki kısmı olan giriş ve gelişme bölümleri öğrencilere dinletilir. Sonuç kısmı öğrencilerin hayal güçlerine bırakılarak tahmin ettirilebilir.
- Metnin resmedilmesi istenebilir.
- Dinlenen metnin deftere yazılması istenebilir.
- Metne başlık seçilebilir.
- Metnin bazı önemli kısımları atlanarak bu kısmın öğrenciler tarafından tamamlanması istenebilir.
- Dinlenen metinle ilgili konuşma becerisine yönelik çalışmalar yaptırılabilir.
- Metinde herhangi bir problem unsuru varsa öğrencilerden bu probleme çözüm bulmaları istenebilir.

#### **2.2.1.2 Konuşma**

Günlük hayatımızın bir vazgeçilmezi olan konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini çevresindeki insanlarla paylaşmasını sağlar. Konuşma, bütün dünyada en çok kullanılan iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma, dinlemeden sonra insanın en çok kullandığı dil becerisidir. Varışoğlu (2018), konuşma becerisini, bireyin kendini sözlü olarak ifade etmesine yarayan ve yazma ile birlikte dilin anlatma boyutunu oluşturan dil becerisi olarak tanımlamıştır. Özbay (2009), konuşma ile dinleme becerilerinin birbirlerine paralel olarak geliştiğini, dinleme

olmadan konuşma olmayacağını ve dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin iyi bir konuşmacı olamayacağını ifade etmiştir. Akyol (2016), bireyin gün içerisinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ne oranda kullandığını Şekil 2.3'teki gibi ifade etmiştir.



**Şekil 2.3:** Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı

**Kaynak:** Akyol, 2016.

Şekil 2.2'deki grafikten de anlaşılacağı üzere dinleme ve konuşma becerisi gün içerisinde en fazla zaman harcanan becerilerdir. Demircan (2013), insan hayatında bu kadar zaman harcanan dinleme becerisinin, çocuğun anne karnındayken annesinin kalp atışlarını dinlemesiyle başladığını belirtmiştir. Doğumdan hemen sonra ağlamalarla ve soluk alıp vermelerle birlikte de ilk ses çıkarımlarının başladığını ifade etmiştir. Demircan (2013), doğumdan sonraki ilk aylık dönem çocuğun ağlama tonlamaları ile çevresindekilere altımı değiştir, benimle ilgilen gibi mesajlar verdiğini, ikinci ayın sonunda yani ağulama dönemi olarak adlandırılan bu dönemde de cilveleşme türünde sesler çıkardığını, altı ayın sonunda ise çocuğun çıkardığı seslerin artık konuşmayı andırmaya başladığını belirtmiştir. İlk altı aylık dönemin fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı geçmesi durumunda, çocuk en geç 1 yılın sonunda konuşmaya başlamaktadır (Demircan, 2013).

Akyol (2016), çocuğun ilkokula başlamadan önce içinde büyüdüğü yörenin ağız özelliklerini taşıyabileceğinden dolayı çocuğun konuşmasının İstanbul Türkçesinden farklı olabileceğini, böyle bir durumla karşılaşılması halinde çocuğun konuşmasına hemen müdahale edilmesinin, alaycı ve kırıcı tavırlarla çocuğun öz güveninin kırılmamasının gerektiğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde öğretmenin düzgün bir diksiyonla konuşması çocukların da konuşmasına örnek teşkil edecek, ağız farklılıkları zamanla düzelecektir. Ayrıca Türkçe derslerinde öğrencilere hazırlıklı

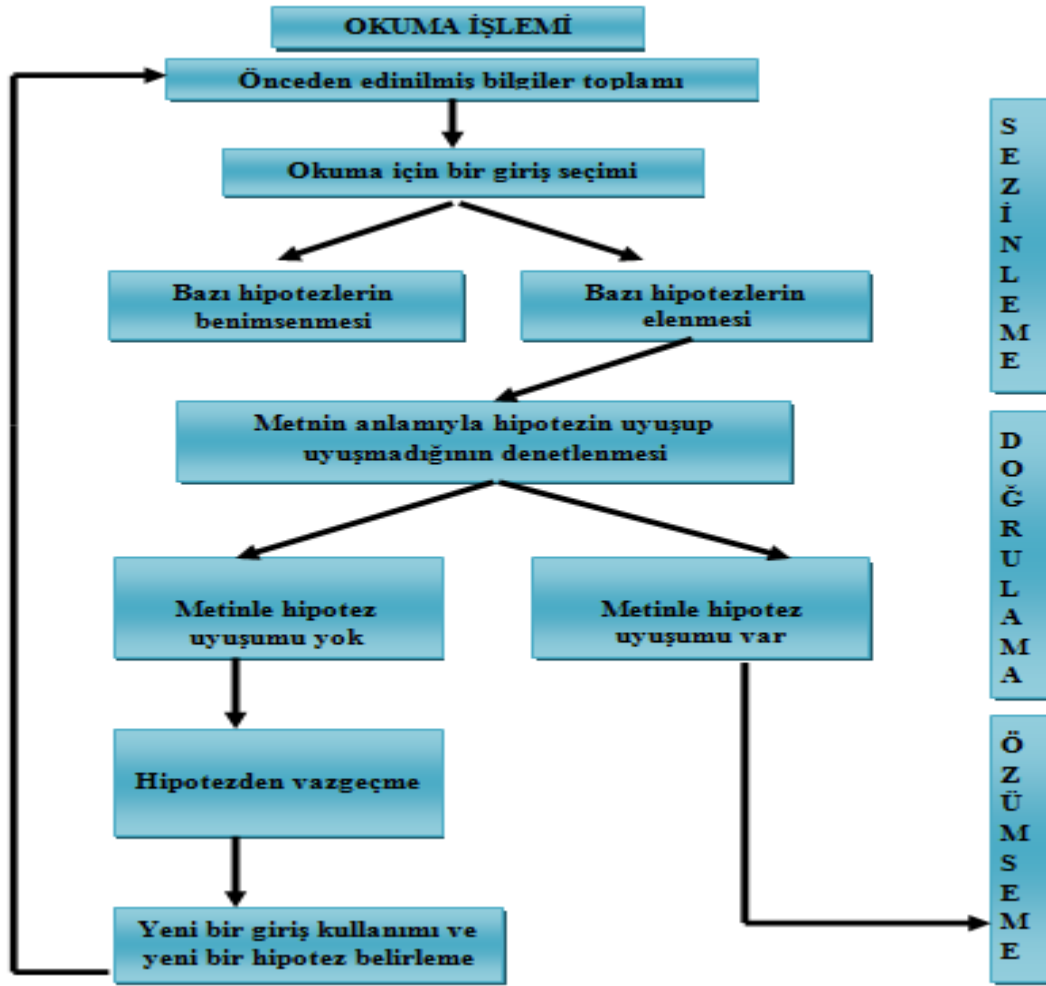
veya hazırlıksız konuşmalar yaptırmak, öğrencilere dili etkili bir şekilde kullanma ve iletişim becerilerini geliştirme de fayda sağlayacaktır. Gümüş (2012), hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar kapsamında sınıfta yapılabilecek etkinlikler olarak şunları tavsiye etmektedir:

- Diyalog, çoklu konuşmalar, tartışmalar, münazaralar,
- Doğaçlama konuşmalar,
- Drama ve herhangi bir konu hakkında sunum,
- Hikâye, fıkra veya gündelik hayatta yaşadığı herhangi bir olayı anlatma.

### **2.2.1.3 Okuma**

Okuma, okul döneminde kazanılan ve hayat boyu geliştirilebilen bir beceridir. Okuma, dinleme ve konuşma gibi herhangi bir eğitime maruz kalmadan edinilebilen bir beceri değildir. Tekin (1980) bu hususta, dinleme ve konuşma ediniminin okula başlamadan önce gelişigüzel bir şekilde istemsiz olarak öğrenilebildiğini, fakat okuma ve yazma becerilerinin belli bir plan ve program dâhilinde örgün eğitim kurumlarında öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Er (2005) okumayı, yazılı sözcükleri zihinde daha önceden edinilen bilgilerden hareketle, saliselerle ölçülebilecek bir zaman içerisinde anlık ve otomatik olarak tanıyabilme işlemi olarak tanımlamıştır. Demirel (1999) de okumanın, bireyin bilişsel ve psikomotor becerilerinin koordineli bir şekilde çalışmasıyla yazılı harflerden anlam çıkarma etkinliği olduğunu ifade etmiştir. Bazı çevrelerce okuma eyleminin sadece görsel yollarla yapılabildiği inancı vardır. Razi (2007), görme engelli bireylerin Braille alfabesini kullanarak elleri yardımıyla okuduğunu belirtmiş, okuma eyleminde görme duyusunun olmazsa olmaz bir etken olmadığını dile getirmiştir.

Okuma işlemi yalnızca yazılı veya görsel materyalleri otomatik olarak okumaktan ibaret değil, okunandan anlam kurma yani okunanı zihinde yapılandırmadır (Akyol, 2016). Okuma becerisinin temel amacı, okunan metnin zihinde anlamlandırılmasıdır. Okur, yazarın oluşturduğu metinle etkileşime geçer. Yazar kendi iç dünyasından, tecrübelerinden ve kültüründen özellikler katarak oluşturduğu metni, okur da kendi iç dünyasından, tecrübelerinden ve kültüründen özellikler katarak yeniden kurar ve zihninde anlamlandırır (Ülper, 2010).



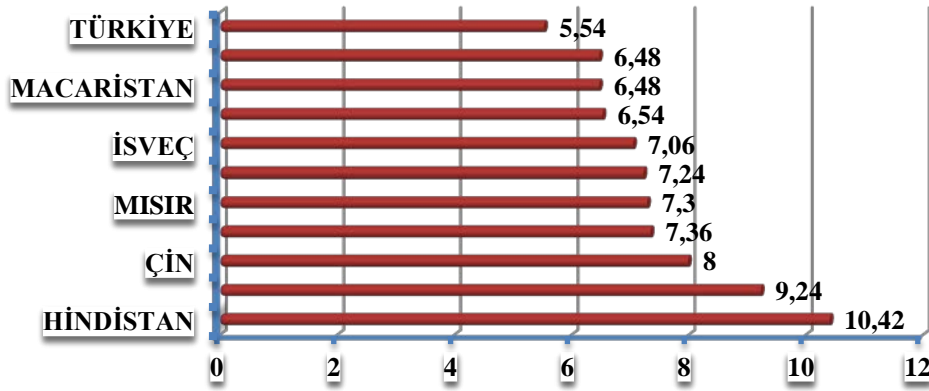
Şekil 2.4: Okuma İşlemi

Kaynak: Er, 2005.

İlkokul döneminde çocuğun okumayı öğrenmesi kısa bir zamanda gerçekleşir. Bu süre bireyden bireye farklılık gösterebilir. Çocuğun herhangi bir sağlık problemi yoksa en geç birinci sınıfın sonunda okumayı öğrenmiş olur. Güneş (2017), okul öncesi dönemde çocukların resim, şekil ve yazılarla ilgilendiği zaman okumayı öğrenmeye başladığını ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar yazıyı harf harf, hece hece değil, bir bütün olarak tanımaktadır. Örneğin; süt ambalajı gördüğü zaman ambalajın üzerinde süt yazdığını bilir. Bu okuma bilinen anlamadaki okuma değildir. İlkokul döneminde ise yazının harflerden oluştuğunu ve okumanın ses-harf ilişkisiyle gerçekleşebileceğinin farkına vararak okuma edinimini kazanmaya başlamaktadır. Bu minvalde okul öncesi dönemde resim, şekil ve yazıları tanımayla başlayan ilk okuma yazma öğretimiyle de devam eden okuma edinimi, bireyin bütün hayatı boyunca devam ederek üst düzey okumaya kadar giden bir süreçtir.



Okuma eğitimi ile birlikte çocuğa okuma alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Çok okuyan bir toplum olmadığımız düşünülürken okuma eğitimi ilköğretim kademesinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Global English Editing (2017) verilerine göre, dünya genelinde haftada kitap okumaya en fazla süre ayıran ilk 10 ülke Şekil 2.4’te verilmiştir. Bu verilere göre kitap okumaya en fazla süre ayıran ülke 10 saat 42 dakika ile Hindistan olmuştur. Bu istatistiklere göre dünya sıralamasında 18. olan Türkiye’nin haftalık ortalama kitap okuma süresinin 5 saat 54 dakika olduğu görülmüştür.



Şekil 2.5: Haftalık Kitap Okuma Saatleri

**Kaynak:** Global English Editing, 2017.

İlkokul döneminde çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak için çocukların ilgisini çekecek eğlenceli okuma etkinlikleri yapılması gerektiğini savunan Karatay (2011) bu tür etkinlikler sayesinde çocukların kitaplara ilgi duymaya başlayacağını ve okuma alışkanlıklarının gelişeceğini belirtmiştir. Bu hususta çocukların yaşlarına göre ilgilerini çeken kitap türleri hakkında öneriler sunmuştur. 2-7 yaş aralığındaki çocukların anne, kardeş, aile sevgisi, özellikle olağanüstü ve gizemli olaylar ve doğa olayları, hayvanlar, gezi; 7-9 yaş aralığındaki çocukların insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi; 9-12 yaş aralığındaki çocukların kahramanlık, macera, mizah-komiklik, gezi ve fantastik; 12-15 yaş aralığındaki çocukların ise sevgi, kahramanlık-tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah-komiklik, korku-gerilim konulu kitaplar daha çok ilgilerini çekmektedir.

Bu öneriler ışığında, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların; insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi, kahramanlık, macera, mizah-komiklik konulu kitaplardan hoşlandıklarını söyleyebiliriz. Bireysel farklılıkları da göz önünde

bulundurarak çocukların ilgilerine göre okumalar yapmalarını teşvik etmek okuma eğitiminin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak, gelecek nesillerimizin okuyan, sorgulayan nesiller olmasını sağlayacaktır.

#### **2.2.1.4 Yazma**

Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin ediniminden sonra en son edinilen ve en çok zorlanılan beceri yazma becerisidir (Çakır, 2010). Yazma becerisi de okuma becerisi gibi belirli bir eğitim sürecinden geçilerek kazanılır. Yazma edinimi okul öncesi dönemde çocuğun kâğıt karalamalarıyla başlar. İleriki yıllarda okulda aldığı eğitimlerle birlikte geliştirilir. Karadağ (2017) yazmayı, bireyin duygu, düşünce ve isteklerinin belirli kurallar dâhilinde yazıya aktarılması eylemi olarak tanımlamaktadır. Tiryaki (2013) ise yazmayı, dil becerilerinden anlatma grubuna dâhil olan yazmada amaç, bireyin duygu ve düşüncelerinin Türkçenin kurallarına uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarılması olarak ifade etmiştir.

Yazma becerilerinin gelişimi bireylerin psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimleriyle doğru orantılıdır. Yazma becerisinin gelişimi, çocukların hem okul başarıları hem de okuma becerisinin edinimi açısından önemlidir (Karadağ, 2017). Yazma eyleminde, duygu, düşünce ve hayaller derinlemesine yazıya geçirilmektedir. Bu sebeple yazma becerisi üst düzey zihinsel beceriler gerektirmektedir. Öğrenciler yazma sürecinde, düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzeltmeyi, yazının amaçlarını belirlemeyi ve yazma kurallarını belirlemeyi öğrenirler (Güneş, 2018).

İlkokulda yazma becerisinin geliştirilmesi için dikte çalışması yaptırmak faydalı olmaktadır. Dikte çalışmalarında öğretmen sesleri vurgulu şekilde anlaşılır olarak söylemeli gerektiğinde de tekrar etmelidir. Dikte çalışması esnasında öğrencilerin yazıları kısa aralıklarla kontrol edilmeli, varsa hataları düzeltilmelidir. Dikte çalışmalarının haricinde, serbest bir konuda öğrencilere yazı yazdırmak da, yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunacaktır (Gözüküçük, 2017).

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde temel amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Karadağ, 2017);

- Harflerin yazılış şekli ve yönünün öğretilmesi,
- Noktalama işaretlerinin kullanım alanlarının öğretilmesi,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazı diliyle ifade edebilme becerisinin kazandırılması,

➤ Konu bütünlüğü, dil bilgisi kuralları ve yazım hataları yapıldığında kontrol edilip geri düzenleme becerisinin kazandırılması,

➤ Yazmaya karşı olumlu tavır sergileme ve yazma alışkanlığının kazandırılması.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018), ilk okuma yazma öğretiminde sınıf düzeyine göre yazma çalışmalarını şöyle açıklamıştır:

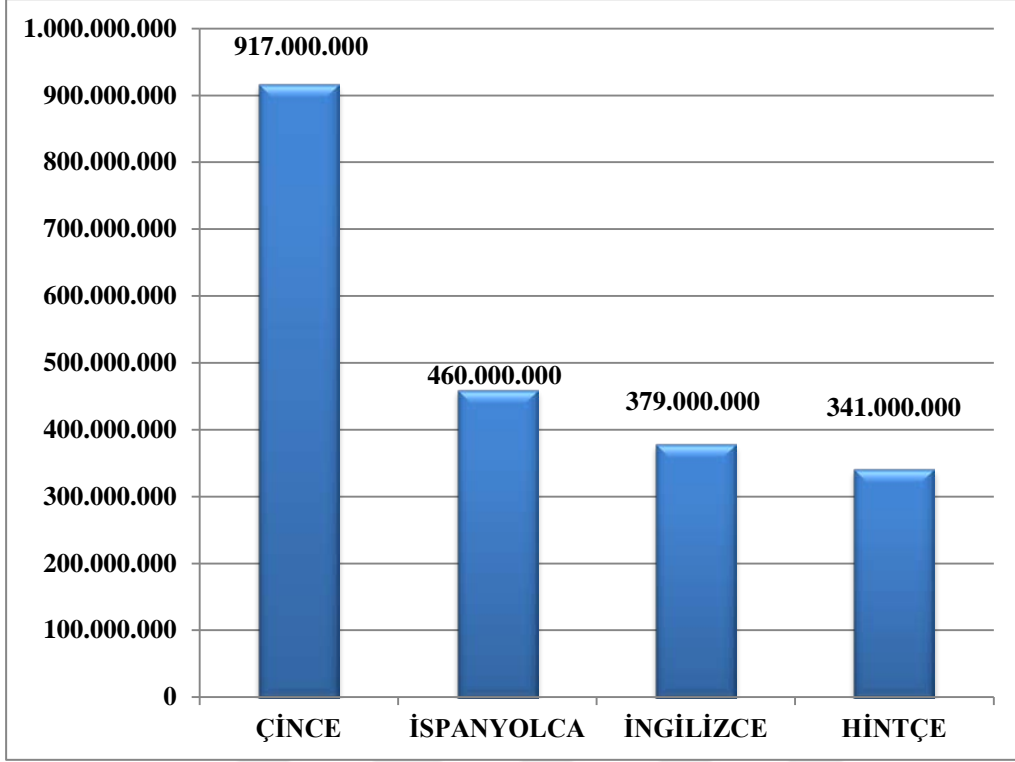
➤ Çocuklara okuma-yazma öğretimi ilkokul birinci sınıfta tamamlanır.

➤ İkinci sınıfta ise okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler yapılır.

➤ Üçüncü ve dördüncü sınıfta, öğrencilerin özgün metinler ortaya koymaları sağlanmalı ve yazma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

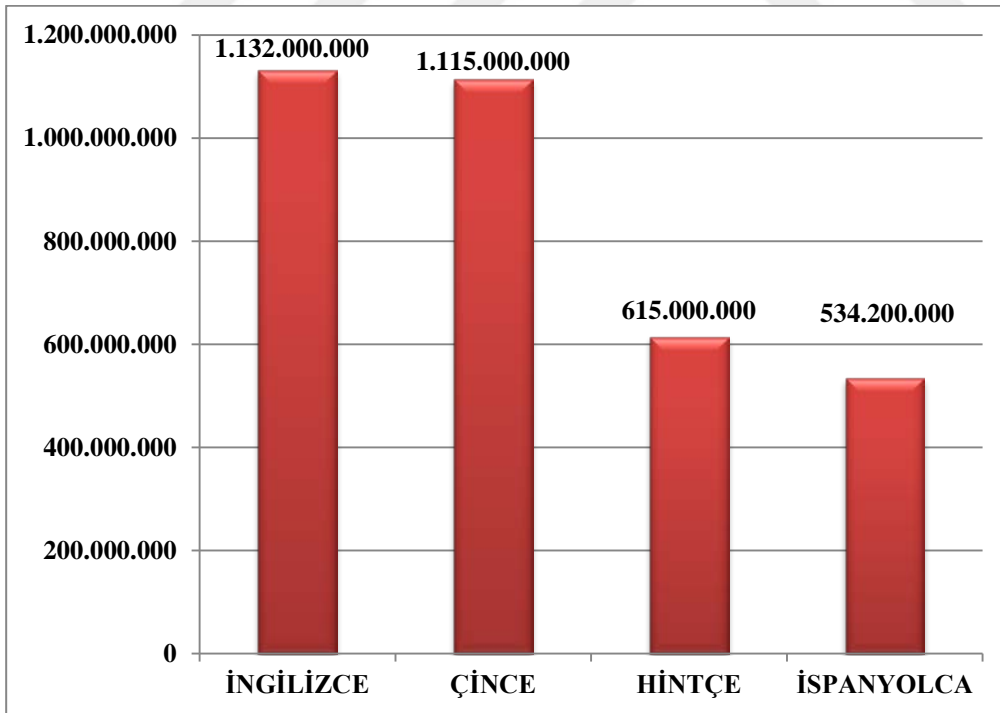
### **2.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Günümüzde gelişmiş bir ülke olmak temel yapı taşları ekonomik, siyasi, sosyal ve teknolojik gelişmelere dayanmaktadır. Bu alanlardaki ilerlemenin yanında gelişmiş bir ülke olmanın diğer bir unsuru da, kendi dillerini başka uluslara yabancı dil olarak öğretmektir. 19. yüzyılda başlayan Sanayi Devrimi ile birlikte, İngiltere kısa bir zaman diliminde dünyanın en gelişmiş ülkesi olmuştur. Bu konuma gelmeleriyle birlikte gerek ürettikleri ürünlerle gerekse gelişmişliklerinin boyutuyla yabancılara dillerini öğretme konusunda da ilerlemişlerdir. Ethnologue (2019) adlı internet adresinin verilerine göre dünya üzerinde yaklaşık 1,13 milyon insan İngilizce konuşabilmektedir. Her ne kadar dünya üzerinde en fazla konuşulan dil Çince olsa da, yabancı dil olarak en çok konuşulan dil İngilizcedir. Şekil 2.5'te dünya üzerinde ana dil olarak en çok konuşulan diller gösterilmiştir. Şekil 2.6'da ise dünya üzerinde toplamda en çok konuşulan diller gösterilmiştir.



Şekil 2.6: Dünya Üzerinde Ana Dil Olarak En Çok Konuşulan Diller

Kaynak: <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>



Şekil 2.7: Dünya Üzerinde En Çok Konuşulan Diller

Kaynak: <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>

Ülkemizin jeopolitik ve siyasi açıdan çok önemli bir konuma sahip olması tarih boyunca birçok millete ev sahipliği yapmamıza neden olmuştur. Özellikle son dönemde Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika'dan ülkemize ciddi miktarda göçmen gelmiştir. Bu durum beraberinde dilimizin yabancılara öğretilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Son yıllarda ülkemizin gelişmiş bir ülke olması için atılan adımlar yadsınamayacak düzeydedir. Atılan bu adımlardan biri de dilimizin yabancılara öğretilmesi konusudur.

Türkçe ana dil olarak öğretilen bir dil olmasının yanında, yabancı dil olarak da öğretilen bir dildir. Yurtiçinde ve yurtdışında kurulmuş birçok Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Şahin (2013) özellikle son yıllarda önemi giderek artan yabancılara Türkçe öğretiminin bu yükselişinin, Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve sosyal alanda kademe atlamasının sonucu olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'nin ve Türkçenin bu yükselişiyle birlikte, yabancıların Türkçeye olan ilgi ve merakları da aynı oranda artmaya başlamıştır. Bu bağlamda yurtiçinde ve yurt dışında TÖMER'lerin sayısı günden güne artmış, Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda ciddi miktarda yol katedilmiştir.

### **2.3.1 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi**

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılı ilk eser, Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan *Divanü Lugati't-Türk*'tür. Türkçenin Arapçadan daha güçlü bir dil olduğunu ortaya koyan bu eser, aynı zamanda ilk Türkçe sözlük ve ilk Türkçe dil bilgisi kitabı olma özelliği taşımaktadır. *Divanü Lugati't-Türk*'ten önce Türkçenin yabancılara öğretimi hususunda şu ana kadar herhangi bir yazılı kaynağa ulaşılammıştır. Fakat 11. yüzyıldan önce de Türkçenin öğretimine ilişkin çalışmalar yapılmış olması kuvvetle muhtemeldir. Öyle ki, Biçer (2011) örgün bir öğretim olmasa da (Kök)Türk ve Uygurlar döneminde de Türkçe öğretimi yapıldığına dair izler olduğunu belirtmiştir. Çin, Soğd, Tibet ve Bizans gibi Türklerin yakın ilişkide bulunduğu milletlerden Türkçe bilenlerin olduğunu ve Orhun yazıtlarından hareketle özellikle Çinlilerin sık sık Türk illerine ziyarette bulduklarını, bu sebeple de bu kadar yakın ilişkilerin bir sonucu olarak Türkçe bilmelerinin muhtemel olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Uygurlar döneminde de Mani dinini yaymak amacıyla Çin'den getirilen rahiplerin, Uygur halkına Maniheizm'i öğretmek, dinin temellerini ve ibadet

şekillerini anlatması için rahiplerin Türkçe bilmeleri gerektiğini, bu sebeple de Çinli rahiplere Türkçe öğretildiğini ifade etmiştir.

Kıpçaklar döneminde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan başlıca eserler şunlardır (Zorbaz, 2014; Barın, 2010): *Ed-Dürretü'l-Mudiyyefi'l-Lügati't Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Et-Tuhfetü'z-Zekiyyefi'l-Lugâti't-Türkiyye, El-Kavânînü'l Küllîyye li Zabti'l-Lügâti't-Türkiyye, Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak ve Codex Cumanicus*. Ayrıca İtalyan tüccarlar için Osmanlı Türkçesinin kurallarının yazıldığı; *Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomu Et Verbi*, Osmanlı ile münasebeti bulunan papazlara dil kılavuzluğu yapmak için yazılan; *Grammatica Turchesca*, Latince açıklamalı Türkçe dil bilgisi kitabı olan; *Institutionum Linguae Libri Quatuorve* Fransızlara Türkçe öğretmek için yazılan; *Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane*, Türkçe öğretimi için yazılmış eserlerdir.

*Divanü Lugati't-Türk*'ün yazarı Kaşgarlı Mahmut'tan sonra yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin ikinci büyük isim Ali Şir Nevai'dir. *Muhakemtü'l-Lügateyn* adlı bu eser, Türkçenin Farsçadan daha üstün ve güçlü bir dil olduğunu ortaya koymuştur (Gedik, 2009). Karşılaştırmalı dilbilimi metodunun 16. yüzyıldaki ilk örneği olarak kabul edilen *Muhakemtü'l-Lügateyn*'de, Ali Şir Nevai Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu şu şekilde anlatmaktadır:

1. Karşılıkları tek kelime olarak Farsçada bulunmayan Türkçe kelimeler ve bu kelimelerin anlamları ile yan anlamları,
2. Türkçenin Farsçadan kafiye bakımından daha üstün olduğu,
3. Türkçenin ek bakımından Farsçadan daha zengin olduğu ve Türkçedeki bazı eklerin Farsçada karşılıklarının bulunmadığı,
4. Türkçede pekiştirme sıfatı olarak kullanılan (Örnek: kopkoyu, sapsarı, dümdüz vb.) sıfatların Farsçada bulunmaması,
5. Türkçede işteş ve ettirgen çatı bulunmasına karşın Farsçada bulunmaması (Adıgüzel, 2001).

18. yüzyıldan itibaren İngilizler siyasi ve ekonomik sebeplerden dolayı Osmanlı Devletine ve topraklarına ilgi duyamaya başlamışlardır. Bu ilginin bir sonucu olarak da Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. 1709 ile 1910 yılları arasında İngilizlere

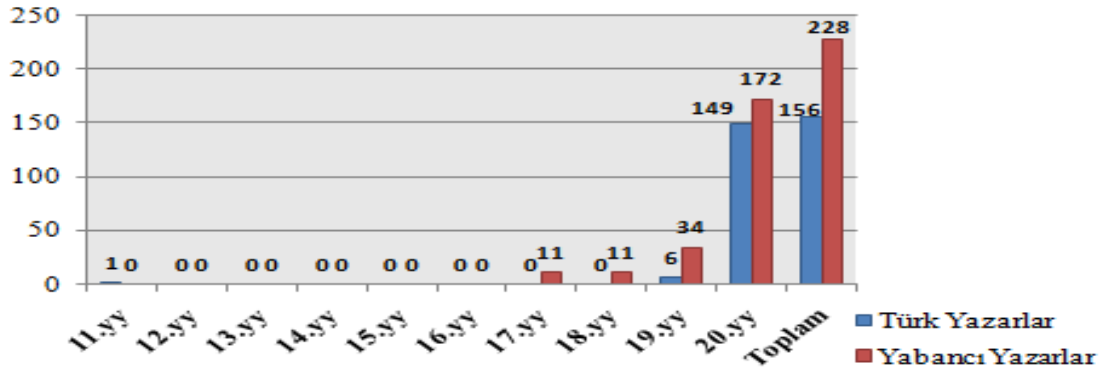
ve ana dili İngilizce olanlara Türkçe öğretmek maksadıyla 17 adet İngilizce kitap yazılmıştır (Şahin ve Yeşilyurt, 2017).

## Çizelge 2. 2 : İngilizlere Türkçe Öğretmek Maksadıyla Yazılan Kitaplar

Kitaplar (Yazar – Eser)
T. Vaughan, <i>Grammar Of The Turkish Language</i>
L. Davids, <i>Grammar Of The Turkish Language</i>
C. Boyd, <i>The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language</i>
W. B. Barker, <i>A Reading Book Of The Turkish Language</i>
W. B. Barker, <i>A Practical Grammar Of The Turkish Language</i>
J. W. Redhouse, <i>The Turkish Campaigner's Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language</i>
E. Arnold, <i>A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language</i>
Frank Lawrence Hopkins, <i>Elementary Grammar Of The Turkish Language: With A Few Easy Exercises</i>
Abu Said, <i>Turkish Self – Taught Or The Dragoman For Travellers In The East, Being A New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language</i>
C. F. Mackenzie, <i>A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary</i>
C. Wells, <i>A Pratical Grammar Of The Turkish Language</i>
J. W. Redhouse, <i>A Simplified Grammar Of The Ottoman - Turkish Language</i>
C. J. Tarring, <i>Turkish Grammar</i>
Anton Tien, <i>A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues And Terms Connected With The Army, Navy, Military Drill, Diplomatic And Social Life</i>
V. H. Hagopian, <i>Ottoman Turkish Conversation Grammar</i>
V. H. Hagopian, <i>Key To The Ottoman-Turkish Conversation-Grammar</i>

**Kaynak:** Yeşilyurt, 2015.

Yabancılar Türkçe öğretimi hususunda yerli ve yabancı yazarlar tarafından yazılan eserlerin yüzyıllara göre dağılımını, Hengirmen (1993a) Tablo 3'teki biçimde ifade etmiştir. Hengirmen (1993a)'den sonra yabancılar Türkçe öğretimi alanında yerli ve yabancı yazarlar tarafından yazılmış eserlerin karşılaştırılmasına yönelik yeni bir araştırmaya rastlanmamıştır.



Şekil 2. 8 : Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarının Yüzyıllara Dağılımı

**Kaynak:** Hengirmen, 1993a.

1984'te Ankara Üniversitesi'ne bağlı TÖMER'in kurulmasıyla ilk defa sistemli olarak başlayan yabacılara Türkçe öğretimi (Açık, 2008), günümüzde yurt içi ve yurt dışında enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri, TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsü'nün açmış olduğu Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde devam etmektedir (Boylu, 2014). Bu kapsamda 1984 yılından itibaren Türkçe öğretimine yönelik kurulan dil merkezlerine bakıldığında yapılan araştırmalarda Dolunay (2005) Türkiye'de yer alan üniversiteler bünyesinde toplam 8 Türkçe Öğretim Merkezi, Göçer (2013) 22 devlet ve 2 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 24 Türkçe Öğretim Merkezi, Bakır (2014) 55 devlet ve 9 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 64 Türkçe Öğretim Merkezi, Boylu ve Başar (2016) 85 Türkçe Öğretim Merkezi, Erdil (2018) ise 89 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 Türkçe Öğretim Merkezi tespit etmiştir. İlgili bilgilere bakıldığında 1984'ten 2018'e kadar toplamda geçen 35 yılda 125 merkezin kurulması yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına oldukça sevindirici bir durumdur.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak bugün yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten en önemli 2 kurum olan Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı dünyanın dört bir yanında Türkçe ve Türk kültürü öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Bu bağlamda ilgili kurumların aktif olarak faaliyet yürüttükleri yerlere bakıldığında her yıl binlerce insanın yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği söylenebilir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü'nün aktif faaliyetlerini sürdürdüğü ülkeler ve merkezlerin bulunduğu şehirleri gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Çizelge 2. 3 : Yunus Emre Enstitüsü'nün Faaliyetlerini Yürüttüğü Ülke ve Şehirler**

Ülke	Şehir	Ülke	Şehir
ABD	Washington DC	Karadağ	Podgoritsa
Afganistan	Kabil	Katar	Doha
Almanya	Berlin	Kazakistan	Astana
Arnavutluk	İşkodra	KKTC	Leşkoşa
Avustralya	Melbourne	Kosova	İpek- Priştine-Prizren
Avusturya	Viyana	Lübnan	Beyrut
Azerbaycan	Bakü	Macaristan	Budapeşte
Bahreyn	Manama	Makedonya	Üsküp
Belçika	Brüksel	Malezya	Kuala Lumpur

**Kaynak:** <http://www.yee.gov.tr/>.



**Çizelge 2. 3 (Devam) : Yunus Emre Enstitüsü'nün Faaliyetlerini Yürüttüğü Ülke ve Şehirler**

Bosna Hersek	Foynitsa -Mostar -Saraybosna	Meksika	Meksiko
Cezayir	Cezayir	Mısır	Kahire
Fas	Rabat	Moldova	Komrat
Fransa	Paris	Pakistan	Karaçi
Güney Afrika	Johannesburg	Polonya	Varşova
Güney Kore	Seul	Romanya	Köstence
Gürcistan	Tiflis	Rusya Federasyonu	Kazan- Moskova
Hollanda	Amsterdam	Senegal	Dakar
Hırvatistan	Zagreb	Sırbistan	Belgrad
İngiltere	Londra	Sudan	Hartum
İran	Tahran	Somali	Mogadişu
İspanya	Madrid	Tunus	Tunus
İtalya	Roma	Ukrayna	Kiev
Japonya	Tokyo	Ürdün	Amman

**Kaynak:** <http://www.yee.gov.tr/>.

Yukarıdaki çizelgeye bakıldığında ilgili enstitünün 48 ülkede 58 kültür merkezi ile faaliyetlerini sürdürdüğü görülmektedir. Enstitünün resmi faaliyetlerine başladığı 2009 yılı esas alındığında yaklaşık 10 yıllık bir süreçte 48 ülkede merkezin açılması Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme isteği ve ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Türkiye Maarif Vakfı da çalışmalarına son derece hızlı bir şekilde devam etmekte ve gerek ilgili vakfın doğrudan MEB adına yurt dışında okul açma yetkisine sahip olması gerekse Türkiye'ye, Türkçeye, Türklere sempati besleyenlerin çocuklarını gönderecek tek resmi yer olması nedeni ile faaliyetlerini birçok ülkede sürdürmektedir. Bu bağlamda ilgili vakfın faaliyetlerini yürüttüğü ülkelere ve bu ülkelerdeki açtığı okul, yurt, üniversite vb. verileri aşağıdaki gibidir:

**Çizelge 2. 4 : Türkiye Maarif Vakfı'na Ait Eğitim Kurumları ve Yurtlarının Ülkelere Göre Dağılımı**

Ülke	Eğitim Kurumu	Yurt	Ülke	Eğitim Kurumu	Yurt
ABD	4	-	Kongo Dem.Cumh.	4	-
Afganistan	19	7	Kosova	7	-
Arnavutluk	5	-	Makedonya	5	1
Avustralya	2	-	Mali	21	1
Bosna Hersek	4	-	Moritanya	9	-
Burundi	2	-	Nijer	12	2
Cibuti	1	-	Pakistan	76	11
Çad	6	1	Romanya	4	-
Ekvator Ginesi	4	-	Sao Tome ve Principe	1	-
Fildişi Sahili	4	-	Senegal	11	-
Gabon	4	-	Sierra-Leone	2	-
Gambiya	3	-	Somali	7	3
Gine	10	2	Sudan	6	-
Gürcistan	4	-	Tanzanya	2	2
Irak	3	-	Tunus	3	1
Kamerun	14	4	Venezuela	7	-
Kongo	4	-	Toplam	270	35

**Kaynak:** <http://www.turkiyemaarif.org/>.

Çizelge 2.4'e bakıldığında ilgili vakfın 34 farklı ülkede faaliyetlerine devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda hem Yunus Emre Enstitüsü hem de Maarif Vakfı'nın yurt dışında Türkiye ve Türkçe adına attığı adımların rağbet gördüğü anlaşılmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin yukarıda da değinildiği üzere birçok kurum ve kuruluş tarafından yapılması bu alanda kullanılan ders kitaplarında da çeşitliliğin artmasına katkı sağlamaktadır. Çünkü her kurum gerek kendi öğretim programı gerekse farklı hususları dikkate alarak kendi kitaplarını yazmaya başlamışlardır. Bu çerçevede ilgili kitapların bir kısmını Şahin ve Koçbey (2018) şu şekilde sıralamıştır:

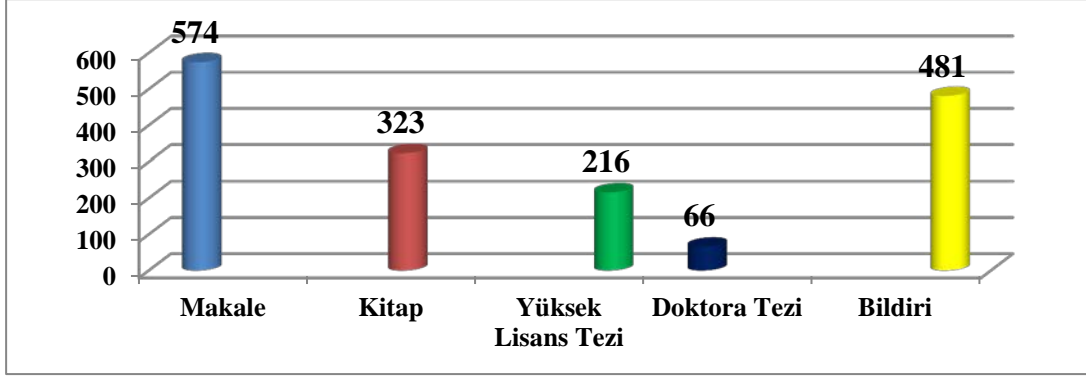
## Günümüzde Kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitapları

- Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe Seti
- Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi
- Gazi Üniversitesi TÖMER Akademik Türkçe (Okuma Becerileri)
- Gazi Üniversitesi TÖMER Akademik Türkçe (Yazma Becerileri)
- Yunus Emre Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti
- Yunus Emre Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti
- Yunus Emre Türkçe Öğreniyorum Seti
- Boğaziçi Üniversitesi Turkish For Foreigners Vol. 1: Yabancılar İçin Türkçe
- Boğaziçi Üniversitesi Bu Ne Demek/Başlangıç Düzeyi Ders Kitabı 1-2 Alıştırma Kitabı Cd'li (Kutulu Set)
- Ege Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1-2-3
- Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4
- Türkçe Öğreniyoruz
- Türkçenin Kapıları/Yabancılar İçin Türkçe
- Güzel Türkçeyi Öğreniyorum
- Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN
- Türkçe Öğreniyoruz-GÜNEŞ
- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
- İstanbul: Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı
- İzmir: Yabancılar İçin Türkçe
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi
- A Prictical Course in Turkish/Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri
- Easy Turkish Course/İngilizler İçin Kolay Türkçe (2 Kitap 2 CD)
- Yabancı Dilim Türkçe Ders Kitabı Çalışma Kitabı Seti
- Türkçe Okuyalım Yazalım
- Türkçe Konuşalım 1-2 Ders Çalışma Kitabı Seti
- Yabancılar İçin Türkçe A1 Düzeyi (CD İlaveli), Turkish Language Course for Complete Beginners, Erasmus Yoğun Dil Kursları
- Modern Turkish, A Complete Self Study Course for Beginners
- Yabancılar İçin Türkçe Öğrenme Kitabı (CD İlaveli), Learning Pack of Turkish for Foreigner
- Yabancılar İçin Kendi Kendine Türkçe (Video Destekli)
- ABC Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti
- Türkçeye Yolculuk (A1-A2, B1-B2, C1+ Düzeyleri) Türkçe Öğretim Seti

### Şekil 2. 9 :Günümüzde Kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitapları

**Kaynak:** Şahin ve Koçbey, 2018.

Çiftçi ve Demirci (2018) hazırladığı kaynakça denemesinde, Cumhuriyet dönemi boyunca yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış 1660 çalışmanın bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaların 574'i makale, 323'ü kitap, 481'i bildiri, 216'sı yüksek lisans tezi ve 66'sı doktora tezidir (Bkz. Şekil 2.7).



**Şekil 2.10:** Cumhuriyet Boyunca Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Çalışmalar

**Kaynak:** Çiftçi ve Demirci 2018.

### 2.3.2 Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler

Yabancı dil öğretimi sürecinin, hem öğretmen hem de öğrenciler açısından başarılı bir etkinlik olabilmesi için belirli bir sistem dâhilinde ilkelere uygun olarak işlemesi gerekmektedir. Bu ilkelerden en önemlileri şunlardır (Demirel, 2007);

- Yabancı dil öğretiminde temel dil becerileri eş zamanlı öğretilmeli, hepsine eşit derecede önem verilmelidir.
- Bütün dersler için önceden plan yapılmalı, dil öğretmeni planlı ve programlı bir şekilde çalışmalıdır.
- Öncelikle basit yapıları cümleler öğretilmeli, kademe kademe karmaşık cümlelere geçilmelidir. Aynı şekilde öncelikle somut kelimeler öğretilmeli daha sonra soyut kelimelere geçilmelidir.
- Televizyon, bilgisayar, akıllı tahta vb. gibi eğitim teknolojilerinden yararlanarak öğrenmeler hem görsel hem de işitsel açıdan desteklenmelidir. Öğretim teknolojileri ve materyallerden yararlanırken amaca uygunluk ilkesi göz ardı edilmemelidir. Kullanılacak materyaller öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre düzenlenmelidir.
- Hedef dilde eğitim yapılmalı, ana dil mümkün olduğunca kullanılmamalıdır. Öğrenciler hedef dili ne kadar fazla duyar ne kadar fazla konuşmaya çalışırsa dil öğrenimi süreci aynı düzeyde etkili geçecektir. Derslerde yoğun olarak hedef dilde pratik yapılmalıdır. Ana dilde açıklamalar yalnızca çok elzem durumlarda kısa ve öz olacak şekilde kullanılmalıdır.

- Öğrencilere aynı anda birden fazla yapının öğretilmeye çalışması, öğrencinin yapıyı anlamamasına sebep olacaktır. Tek seferde tek bir yapı verilmeli, bu yapı kavratıldıktan sonra diğer yapılara geçilmelidir.
- Dil öğretimi günlük yaşamın bir parçası olmalıdır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğrencilerin derste öğrendikleri yapıları ve kelimeleri günlük hayatta kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenci merkezli öğretim yapılmalı, öğretmenler bu süreçte rehber konumda olmalıdır. Sınıf içi yapılan bütün uygulamalar ve etkinlikler öğrenciye yönelik düzenlenmeli ve öğrenci etkin olmalıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaç, istek ve öğrenme hızlarına uygun bir öğretim yapılmalıdır. Bireysel farklılıklar gözetildiğinde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri artacak zenginleşmiş bir öğrenme ortamı sağlanmış olacaktır.
- Öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin tavırları olumlu yönde geliştirilmelidir. Başarılı oldukları konularda pekiştiriciler verilmelidir.

### **2.3.3 Yabancı dil öğretiminde genel ilkeler**

Barın (2004) yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki genel ilkeleri şu şekilde açıklamıştır:

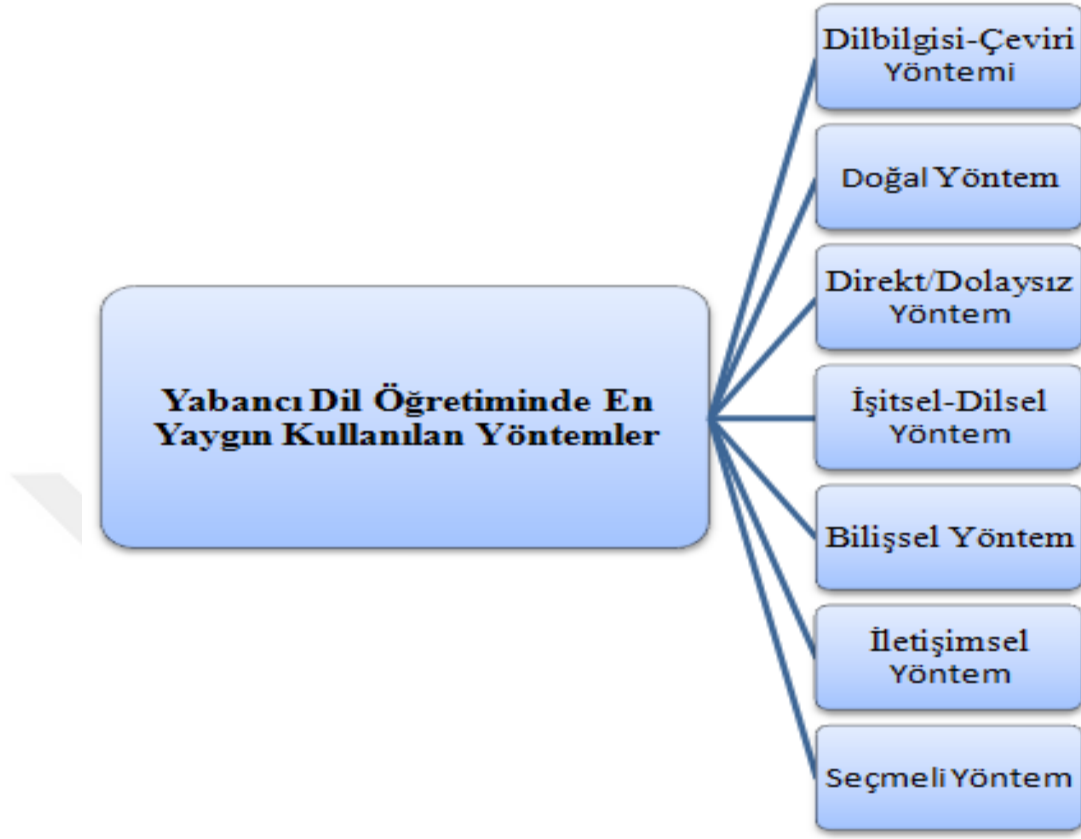
- Başlangıçta alfabe öğretimi olmak üzere bütün öğretim sürecinde telaffuz, vurgu ve tonlamaya gereken önem verilmelidir. Öğrencilerin sesleri yanlış söylemeleri durumunda hemen dönüt verilmeli, doğru söylemeleri sağlanmalıdır. Seslerin telaffuzunun doğru kavratılmaması sınıf içerisinde birden fazla söyleyiş şekli ortaya çıkmasına sebep olacaktır.
- Öğrencilere daha önce öğretilmeyen anlamını ve kullanma alanı bilmedikleri kelimelerden cümle kurmaları beklenmemelidir. Cümle kurulacağı zaman veya metin sunulacağı zaman daha önceki derslerde öğretilmiş kelimeler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin ders kitabında öğrendikleri bilgiler, bireysel veya grup olarak çeşitli oyun ve etkinliklerle desteklenmeli, öğrenilen bilgiler bu oyun ve etkinliklerle uygulamaya koyulmalıdır.

- Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında olduğu gibi, dil öğretim sürecinde de sınıf ortamı demokratik olarak düzenlenmelidir. Herkese eşit miktarda söz hakkı verilmesi, bütün öğrenciler etkin olarak derse katılmalarını sağlayacaktır.
- Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine eşit derecede önem verilmeli, bu iki beceri birlikte yürütülmelidir. Öğrencilerin kendilerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır.
- Bir kültürü öğrenmenin yegâne yolu o kültürün dilini öğrenmek olduğundan, dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri şüphesiz kültür aktarımıdır. Bu sebeple Türk kültürünün deyimlerini ve atasözlerini öğrencilere öğretmek, onların sınıf dışında daha rahat iletişim kurmalarını sağlayacaktır.
- Hem bireysel hem de grup çalışmaları yapılmalıdır. Öncelikle öğrencilerin bireysel olarak yapabilecekleri etkinlikler sunulmalı, daha sonra da grup olarak yapabilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir.
- Ders içerisinde öğrencilerin sıkılmamaları ve dikkatlerinin dağılmaması için sık sık Türkçe fıkra, bilmece, mani, tekerleme ve çeşitli oyunlara yer verilmelidir.
- Öğretimin planlanmasında da bahsedildiği gibi, dersler belirli bir plan üzerinden yürütülmelidir. Öğrencilerin öğrenebileceği kadar bilgi verilmelidir. Dersler bu ölçüye göre planlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaptıkları hatalar anında düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin art alan bilgileri, ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurularak öğretimin yöntemi belirlenmelidir.

#### **2.3.4 Yabancı dil öğretim yöntemleri**

Yöntem, en genel tanımıyla bir amaca ulaşmak için izlenen yoldur. Yabancı dil öğretiminde de amaç bireye dili en iyi ve hızlı şekilde öğretmek olduğundan, günümüze kadar birçok dil öğretim yöntemi geliştirilmiş, sonraki yöntemler önceki yöntemlere eleştiriler getirerek kendilerinden önceki yöntemleri geliştirmeye çalışmışlardır. Memiş ve Erdem (2013), tarih boyunca dili en iyi nasıl öğreteceğiz sorusundan hareketle birçok dil öğretim yöntemi geliştirildiğini, fakat henüz kusursuz bir dil öğretim yönteminin bulunmadığını ifade etmiştir. Hâlihazırda kullanılan dil öğretim yöntemlerinden bazıları yaygın olarak kullanılırken bazıları

daha az rağbet görmüş, alternatif olarak kullanılmışlardır. Yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemler şunlardır;



Şekil 2. 11 : Yabancı Dil Öğretiminde En Yaygın Kullanılan Yöntemler

#### 2.3.4.1 Dilbilgisi-çeviri yöntemi

Geleneksel yöntem olarak da adlandırılan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (DBCY), ilk olarak Ortaçağda başlamış, günümüze kadar yaygın bir şekilde uygulanmış bir dil öğretim yöntemidir. Şahin (2018) bu yöntemde dilbilgisi kuralları basitten karmaşığa doğru öğretildiğini, hedef dilin öğretimi sürecinde karşılaşılan kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların ana dile çevrilmesi esas olduğunu ifade etmiştir. Dil becerilerinden okuma ve yazmaya önem verilirken dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesine pek önem verilmemektedir.

Dilbilgisi öğretiminin sözdizimi ve biçimbilgisi kuralları öğretilirken, sesletim kuralları yalnızca başlangıçta özet olarak verilir. Öğretim ezbere dayalıdır. Bağlam dışı kelimeler, kelime listeleri ve bu kelimelere gelen ekler ezberletilir. Bu yöntemde dilbilgisi kurallarının öğretimi kadar kelime öğretimi de aynı derecede önemlidir (Demircan, 2013).

Oflaz (2015) DBÇY’de kelime öğretimine ilişkin kullanılan teknikleri şöyle açıklamıştır:

- Çalışılan metnin içerisinde geçen ve dil bilgisi yapısına uyan bazı sözcükler ve anlamları verilir.
- Metindeki eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklerin bulunması istenir.
- Boşluk doldurma etkinlikleri yapılır.
- Verilen sözcüklerden yeni cümleler kurmaları istenir.
- Hedef dildeki sözcüklerin ana dildeki karşılıklarının olduğu sözcük listeleri ezberletilir.

Bu yöntem geleneksel anlayış ekseninde öğretmen merkezli bir dil öğretim yöntemi olduğu için günümüz eğitim anlayışıyla uyum sağlamamaktadır. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yoğunlaşıp, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmadığı için öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde gelişim gösteremeyeceği açıktır.

#### **2.3.4.2 Doğal yöntem**

Bu dil öğretim yönteminde yalnızca öğretmenin de ana dili olan hedef dil kullanılır. Dilbilgisi açıklamalarına yer verilmez. Öğretmen derslerde sürekli konuşur, öğrenciler dinler (Demircan, 2013). Okuma ve yazma uygulamaları yapılmaz. Bu yöntemde kelime öğretimi üzerinde önemle durulur. Öğretmen, öğrencilerin ana dilini kullanmadan kelimeleri pantomim yoluyla anlatır (Hengirmen, 1993b).

Bu yöntemde öğrencinin yaptığı yanlışların zihnine yerleşmemesi için hemen geri dönüt verilerek düzeltilmesi esastır. Telaffuzda yapılan yanlışların düzeltilmesi için sınıf içerisinde sesli okuma çalışmaları yapılır. Okunan metnin içerisinde geçen kelimeler ve cümleler görsellerle ya da beden diliyle anlatılmaya çalışılır. Bu yöntemin en büyük aksaklığı, sözlü iletişime daha fazla önem verdiği için okuma ve yazma becerilerinin gelişimde eksik kalınmasıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

#### **2.3.4.3 Dolaysız/doğrudan yöntem**

Dolaysız yöntemde dersler bir hikâyeye veya diyalogla başlatılır. Seçilen hikâyeye veya diyalog görsellerle desteklenir (Tosun, 2006). Hedef dil ile hayat arasında doğrudan bir ilişki olmasını savunan direkt/dolaysız yöntem, dilbilgisi kurallarını ve



ana dille hedef dil arasında çeviri yapmayı reddetmiştir. Bu yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkarken, doğal yönteminin bir uzantısı olarak kullanılmıştır (Demircan, 2013). Direkt/dolaysız yöntemde yalnızca hedef dil kullanılır. Drama ve rol yapma tekniğinden sıkça faydalanılır (Şahin, 2018).

Başlangıçta dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri kitap kullanmadan gerçekleştirilir. Yakında uzağa ilkesinde hareketle, sınıfta, yakın çevrede veya günlük hayatta sıkça kullanılan eşyalarla kelime öğretimine başlanır. Dil öğretim sürecinde görsel materyallerden ve beden dilinden sıkça yararlanır. Öğrencilerin hedef dil ile arasında sıkı bir bağ kurması amacıyla öğretmenin söyledikleri öğrenciler tarafından ilk önce dinlenilir sonra tekrarlanır. Dil bilgisi kuralları örtük olarak verilmektedir. Metni ana dile çevirmek yerine, metinleri anlamaya odaklanılır (Güneş, 2011).

İletişimde doğruluğu ve kolaylığı sağlamak adına ilk haftalardan itibaren hedef dilin telaffuz özelliklerine ve dinleme, konuşma çalışmalarına sıkça yer verilir. Bu yöntem dört dil becerisine de eşit derecede önem vermektedir. Bütün dil becerilerinin gelişimini aynı anda gerçekleştirmeyi hedefler. Fakat bu yöntemin en büyük eksikliği öğretmen merkezli olmasıdır. Bu yöntemin uygulandığı bir öğretim sürecinin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin öz yeterliğinin yüksek olması gerekir (Memiş ve Erdem, 2013).

#### **2.3.4.4 İşitsel-dilsel yöntem**

2. Dünya savaşı döneminde ortaya çıkan bu yöntemde, dilin kurallarını öğretmek yerine dilin konuşma boyutuna önem verilir. Bu sebeple dilbilgisi kurallarına yer verilmeden, kalıp halinde diyaloglar ezberletilerek dinleme ve konuşma becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Tosun (2006) işitsel-dilsel yöntemde derslerin, belirli bir diyalogun, cümlenin veya kalıbın sözlü tekrarlarla önce sınıf olarak sonra kümelerle en son da bireysel olarak tekrarlanmasıyla işlendiğini belirtmektedir.

İşitsel-dilsel yöntemde daha çok dinleme, anlama ve konuşma becerilerine ağırlık verilmekte, okuma ve yazma becerileri geri planda kalmaktadır. Konuşma ve dinlemede belirli bir seviyeye gelindikten sonra okuma ve yazma öğretilmektedir (Hengirmen, 1993b).

Memiş ve Erdem (2013) işitsel-dilsel yöntemde öğrencilerin sürekli tekrara dayalı öğretim süreci geçirdikleri için mekanik bir öğrenmeye maruz kaldıklarını bu sebeple

de dili yaratıcı olarak kullanamadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesinin, öğrencilerin diğer dil becerilerinin gelişmemesine neden olduğunu ve bu becerilerde yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir.

Dilsel-işitsel yöntemde dilbilgisi kuralları diyalogların içerisinde örtük olarak verilmektedir. Öğretmen öğrencilerin verilen diyalogu ezberlemelerini ister. Ezberleme işlemi bittikten sonra diyalog öğrenciler tarafından drama yöntemiyle canlandırılır (Calp, 2017). Aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir.

**ALİ-** Merhaba.

**AYŞE-** Merhaba.

**ALİ-** Benim adım Ali. Senin adın ne?

**AYŞE-** Benim adım Ayşe.

**ALİ-** Memnun oldum.

**AYŞE-** Ben de memnun oldum.

#### **2.3.4.5 Bilişsel yöntem**

Davranışçı yaklaşımda insan zihni boş bir levhaya benzetilip çeşitli pekiştirmeler ve tekrarlar sonucu bilgilerin öğrenildiğini iddia ederken, bilişsel yaklaşımda insan zihni bir bilgisayara benzetilmekte ve insanın öğrenme sürecini de bilgisayarın çalışma sistemine benzetmektedir. Bilişsel dil öğretim yöntemi dilin öğrenilmesinin söz konusu olmadığını, dilin ancak edinilebileceğini ortaya koymuştu. Dil edinmek için insan zihninin bilgisayar gibi programlanması gerektiğini ifade etmiştir (Güneş, 2011).

İşitsel-dilsel yöntemin davranışçı yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkan bilişsel yöntemde, hedef dil ana dili konuşanlarınki gibi edinilmelidir (Tosun, 2006). Bu yöntemde, öğrencilere belirli kalıp cümleler öğretildikten sonra bu cümlelerden kendilerine has yeni cümleler türetmeleri istenir. Hedef dile ait dilbilgisi kuralları ana dille karşılaştırmalı olarak verilebilir. Sürekli olmamak kaydıyla ana dil kullanılarak çeviriler yapılabilir (Şahin, 2018).

Bu yöntemde, işitsel-dilsel yöntemdeki gibi mekanik bir öğrenme yerine anlamlı öğrenmeler mevcuttur. Dört temel dil becerisine de eşit derecede önem verilmekte ve öğrenci merkezli öğretim yapılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

#### **2.3.4.6 İletişimsel yöntem**

Temel hedefi iletişim becerisinin geliştirmek olan iletişimsel yöntem, öğrencilere sadece dilin kurallarını doğru bir şekilde öğretmek değil, onların öğrendikleri kuralları iletişimde doğru biçimde kullanma becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır (Karatay, Güngör ve Özalan 2017).

İletişimsel yöntemde dilbilgisi kurallarının öğretiminden çok konuşma esnasında kullanılan kavramların öğretilmesi amaçlanır. Başka bir deyişle, öğrencilere günlük hayatta kullanacakları cümleler öğretilir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmenin görevi öğrencilerin iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen hem hedef dili hem de öğrencilerin ana dilini bilmelidir. Öğretim etkinlikleri olarak, diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlar kullanılabilir (Demirel, 2007).

İletişimsel yöntemde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içerisinde uygulanacak diyaloglar hayatın bir parçası olmalıdır. Örneğin; lokantada, takside, hastanede veya okulda geçen diyaloglar uygulanarak öğrencilerin diyalog esnasında kendilerini gerçek hayattan bir kesit olarak hissetmeleri sağlanır. Diyalog uygulamasından sonra sınıf içerisinde diyalogun konusuyla ilgili bir tartışma ortamı yaratılabilir veya öğrencilerden özgün bir diyalog yazmaları istenebilir (Yıldız ve Tepeli 2015).

#### **2.3.4.7 Seçmeli yöntem**

Bu yöntemde, öğretmen bütün dil öğretim yöntemlerini göz önünde bulundurarak her yöntemin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve öğretim sürecinde kullanır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi birine veya birilerine değil hepsine eşit derecede önem verilir. Öğretim hedef dil ile yapılır, çeviriye çoğunlukla yer verilmez (Hengirmen, 1993b).

Seçmeli yöntemde, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak gereksinimleri belirlenir ve bu gereksinimlerinden hareketle öğretim programı hazırlanır. Yöntemin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenin bütün stratejiler, yöntemler ve teknikler hakkında geniş bir bilgiye sahip olması gerekir (Memiş ve Erdem 2013). Öğrencilere sırasıyla; konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama becerileri kazandırılmaktadır. Görsel ve işitsel araçlar hedef dili öğretim sürecinde yoğun olarak kullanılmalıdır (Demircan, 2013).

## 2.4 İlk Okuma Yazma Öğretimi

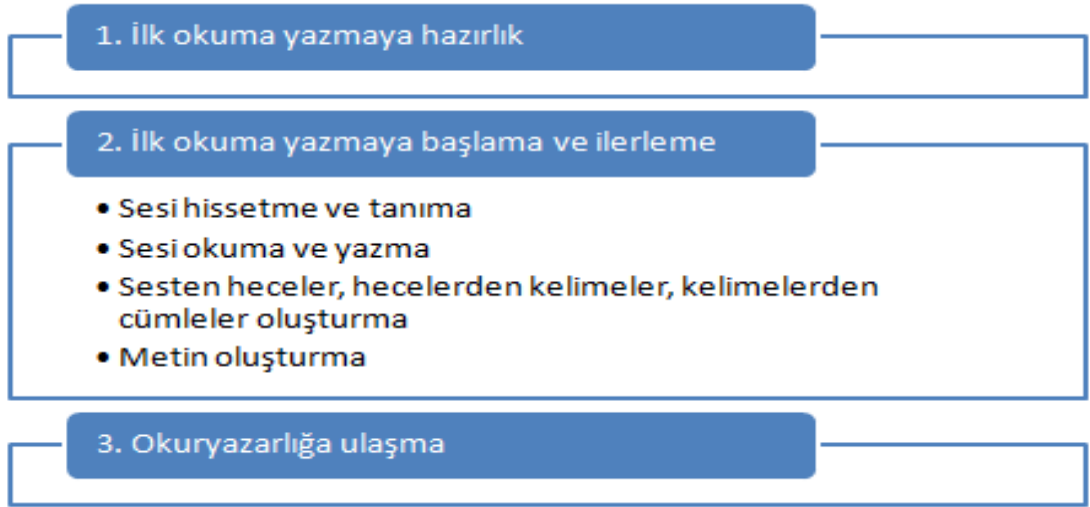
Bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı iki beceri olan okuma ve yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. İlkokul birinci sınıfta bu iki becerinin öğretimi belirli bir plan ve program dâhilinde sistemli olarak yürütülmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğretimi gerçekleştirilen okuma ve yazma becerileri, bireyin bütün hayatı boyunca gelişimini sürdürmektedir. Sağır (2015), ilkokulu çocuğun ailesinden ve evinden başka bir ortama geçişin ilk adımı olarak ifade etmektedir. İlkokula geçişle birlikte çocuk, yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışmakta aynı zamanda da öğretim sürecine dâhil olmaktadır. Bu öğretim sürecinin başlangıcı ilk okuma yazma öğretimidir. Akyol (2015) ilk okuma yazma öğretiminin yalnızca okuma ve yazmadan ibaret görülmemesi gerektiğini, okuma ve yazma becerilerini kazandırmanın yanında, çocuklara ana dilini doğru, etkin kullanmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi de hedeflediğini vurgulamıştır. Sağır ve Atalay (2016) ise, kritik bir dönem olan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, çağdaş yöntemler kullanılarak çocuğa doğru, akıcı, anlamlı ve eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Dünya üzerinde gelişmiş olarak ifade edilen toplumlardan olabilmenin ön koşulu nitelikli insan yetiştirmektedir. Nitelikli insan yetiştirmek de belirlenen hedefleri yerine getirmek amacıyla tasarlanan eğitim programlarıyla gerçekleşir. Her bir eğitim programı birbirini izleyen ve birbirini tamamlayan bir zincir şeklinde olmalıdır. Zincirin başlangıç halkası da kuşkusuz ilköğretim programının ilk basamağı olan ilk okuma yazma öğretimidir. İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı bireye okuduğunu anlama, duygu, düşünce ve isteklerini sözel veya yazı yoluyla diğer insanlara aktarabilme, Türkçeyi etkili kullanabilme becerilerini kazandırmaktır (Tok, 2001). Birey için bu denli öneme sahip olan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gerek temel ilkeleri Calp (2009) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim sürecinde daima öğrencilerin ön bilgilerinden faydalanılmalıdır.
- Seslerden hecelere ulaşılması aşamasından mümkün olduğunca anlamlı heceler üretilmelidir.
- Kısa bir zaman sürecinde cümlelere ulaşılmalıdır.

- Öğretim sürecinde görsellerden ve teknolojik imkânlardan faydalanılmalıdır.
- İlk okuma yazma sürecinde somuttan soyuta ilkesi benimsenmelidir. Ses, hece ve kelime öğretimi sırasında öncelikle sınıftan, evden okuldan ve yakın çevreden örnekler verilmelidir.
- Okulda öğrenilen bilgilerin öğrencilerin zihninde kalıcı olması sağlanmalıdır.

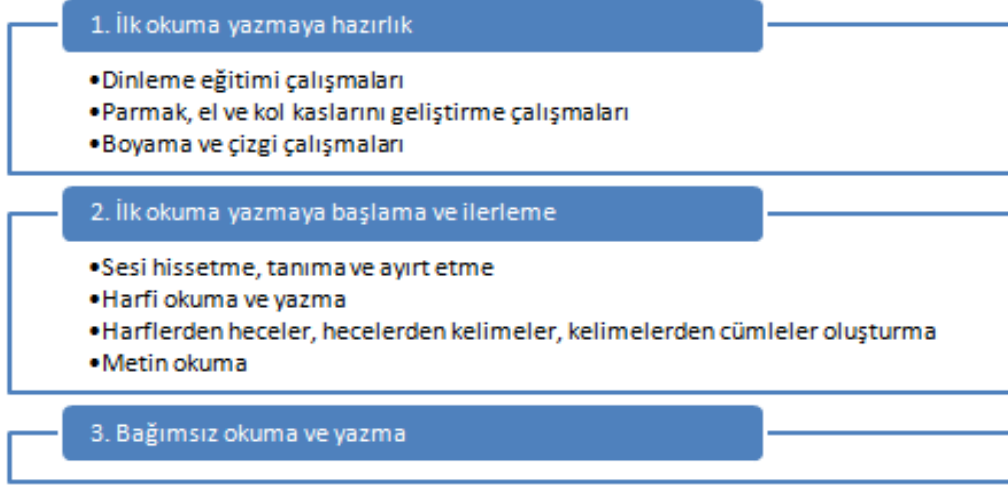
İlkokullarda ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yapılmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte kabul edilen “ses temelli cümle yöntemi”, 2017 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca 2005 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte kabul edilen seslerin bazıları 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda yerleri değiştirilmiştir. 2017 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte seslerin yerleri tekrar değiştirilmiştir (Gözüküçük, 2017). Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları Şekil 2.12’de gösterilmiştir.



**Şekil 2. 12 :** Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

**Kaynak:** MEB, 2005.

Yapılan öğretim programı değişikliği sonucu kabul edilen ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları Şekil 2.13’te gösterilmiştir.



**Şekil 2. 13 :** Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları

**Kaynak:** MEB, 2017.

#### **2.4.1 Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi**

Ses esaslı ilk okuma yazma sürecinde aşamalar şunlardır:

##### **2.4.1.1 İlk okuma yazmaya hazırlık**

###### **Dinleme eğitimi çalışmaları**

İlk okuma yazma öğretiminde seslere başlamadan önce öğrencilere doğal ve yapay ses kaynaklarında sesler dinlettirilerek seslerin kaynağı fark ettirilmeye çalışılmalıdır. Daha sonra duydukları bu sesi tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu süreçte disiplinler arası ilişkiden yararlanılarak müzik dersi ile ilk okuma öğretimi ilişkilendirilmelidir (MEB, 2018).

###### **Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları**

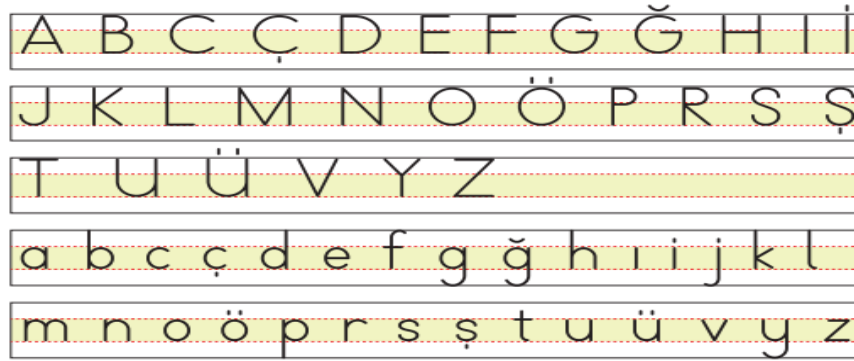
Bir sonraki evre olan boyama ve çizgi çalışmalarını destekleyecek şekilde, çocukların parmak, el ve kol kaslarını geliştirmek için etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2018). Yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin küçük kas gelişimlerini sağlamak ve onların kaslarına esneklik getirmek amacıyla yapılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Plastik hamur ve kil yoğurma, biçimlendirme çalışmaları (Demirel ve Şahinel 2006),
- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme,

- Parmak uçlarını piyano çalarmış gibi masaya dokundurmak veya masaya vurarak yağmur sesinin çıkardığı ritmi yakalama,
- Araba kullanma hikâyesi üretilip direksiyon çevirme hareketleri,
- Ağaçtan elma, armut gibi meyveler toplama,
- Parmakları birlikte açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma gibi etkinliklerle öğrencilere örtük olarak el parmak ve bilek esnetme çalışmaları yaptırılmış olacak ve öğrencilerin el, kol küçük kasları geliştirilecektir (Calp, 2009).

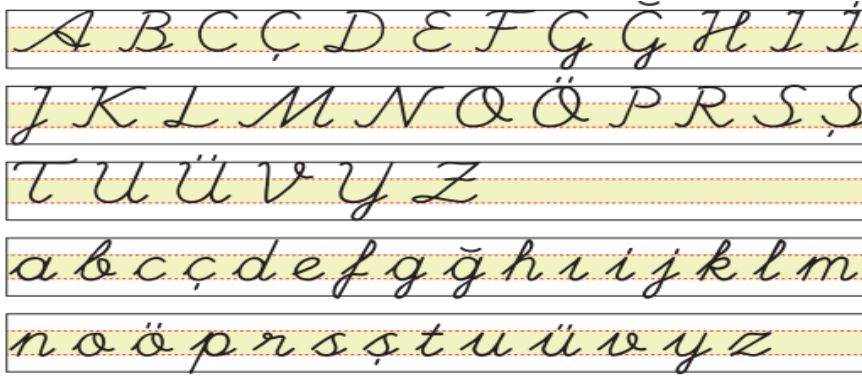
### Boyama ve çizgi çalışmaları

Dik temel yazı ve birleşik eğik el yazısında harflerin yapıları farklı olduğundan dolayı hangi yazı tipi seçilecekse ona göre çizgi çalışmaları yapılmalıdır. Dik temel yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa çizgi çalışmaları esnasında dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Birleşik eğik yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru, birleşik eğik harflerin yazılış yönleri ise soldan sağa, sürekli ve eğik biçimde gösterilmelidir. Ayrıca yazma esnasında sol elini kullanan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamalıdır. Öğrenciler hangi elle daha rahat yazabiliyorsa o eli teşvik edilmelidir (MEB, 2018).



Şekil 2. 14: Dik Temel Harfler

Kaynak: MEB, 2018.



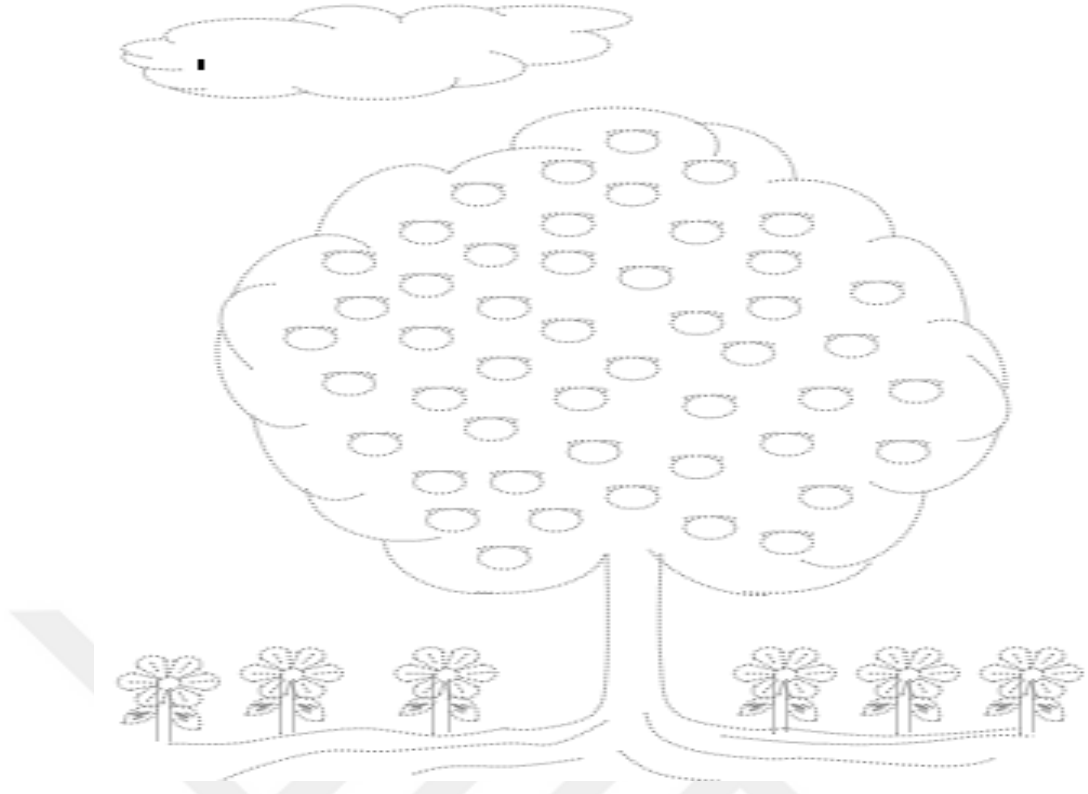
**Şekil 2. 15:** Birleşik Eğik Harfler

**Kaynak:** MEB, 2018.

İlk okuma yazma öğretimine hazırlık aşamasında yapılacak iki ayrı çizgi çalışması vardır. Bunlar; serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmalarıdır. Demirel ve Şahinel (2006)'e göre öğrenciler hem anatomik hem de fizyolojik nedenlerden dolayı, yazı yazmaya başladıkları ilk zamanlar eğik ve dairesel çizgiler çizmekte ve kalemi eğik açıyla tutmaktadırlar. Serbest çizgi çalışmalarında öğretmen uygulayacağı çizgi çalışmasından bir örneği tahtada kendisi çizmeli, daha sonra öğrencilerden defterlerine çizmelerini istemelidir. Hatalı çizim yapan öğrencilere hemen geri dönüt verilerek hataları düzeltilmelidir.

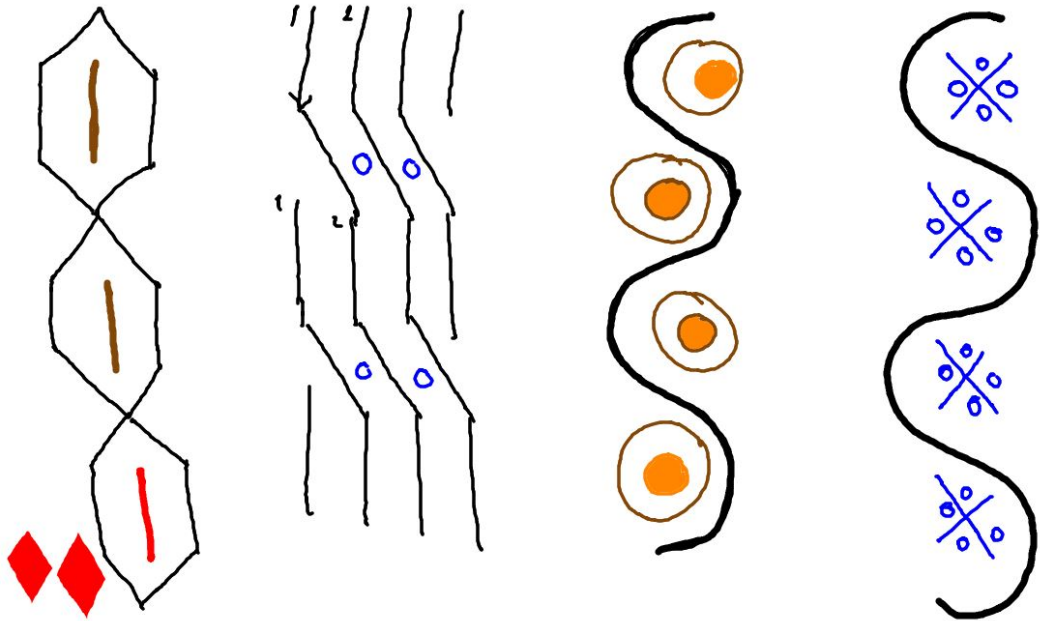
İlk okuma yazma öğretimi sürecinde defter kullanmanın ve kalem tutmanın öğretilmesinden sonra öğrencilere büyük boy teksir kâğıtları dağıtılarak onlara çizgi çalışmaları yaptırılması gerektiğini belirten Calp (2009), serbest çizgi çalışmaları sürecinde yapılabilecek etkinliklere örnek olarak şunları göstermiştir:





Şekil 2. 16: El Alıştırması

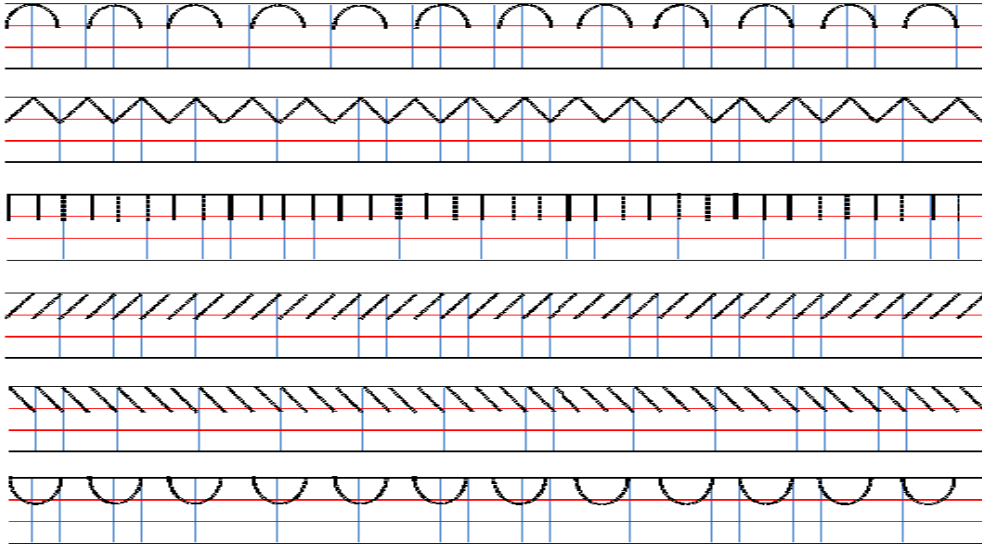
Kaynak: <https://www.egitimhane.com/1-sinif-serbest-cizgi-calismalari-d79822.html>



Şekil 2.17: Kenar Süsü Çalışması

Kaynak: [https://www.esokul.com/5405\\_\\_cizgi\\_Desen\\_cal%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1\\_Yapt%C4%B1k.html](https://www.esokul.com/5405__cizgi_Desen_cal%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1_Yapt%C4%B1k.html)

Düzenli çizgi çalışmaları sürecinde yapılabilecek etkinliklere örnek olarak şunlar gösterilebilir:



**Şekil 2.18:** Düzenli Çizgi Çalışması

**Kaynak:** <https://www.egitimhane.com/1-sinif-duzenli-cizgi-calismalari-d249010.html>

#### **2.4.1.2 İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme**

##### **Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme**

İlk olarak ses hissettirilmesiyle başlanmalı, daha sonra görselden hareketle harf ile ilgili bir hikâye üretilmeli, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden de yararlanılmalıdır. Son olarak sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve çıkarılan sesin yazıdaki karşılığının harf olduğu kavratılmalıdır (MEB, 2018). Sesi hissettirme aşamasında örneğin, bebeğini uyutmaya çalışan anne ile ilgili bir senaryo uygulanabilir. Bebeğini uyutmaya çalışan annenin “eee...eee...” demesi, “e” sesini hissettirmeye yönelik bir çalışmadır. Hissettirme çalışmasından sonra, başında “e” sesi olan kelimler söylenebilir. Birkaç kelime söylendikten sonra içerisinde “e” sesi olmayan kelimler de söylenerek, öğrencilerin içerisinde “e” sesi olan ve olmayan kelimeleri ayırt etmeleri sağlanır (Akyol, 2015).

##### **Harfi okuma ve yazma**

Çıkarılan sesin yazıdaki karşılığının harf olduğu kavratıldıktan sonra yazı aşamasına geçilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin kusursuz bir yazı ortaya çıkarmaları beklenmemelidir. Öğrenciler harflerin yönlerini veya geometrik özelliklerini kendilerine göre ayarlamaktadırlar. Harflerin temel formunu koruyarak yazdıkları

sürece küçük hatalara müdahale edilmemelidir. Önce büyük harfin yazımı daha sonra küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir (MEB, 2018). Sesleri yazmaya başlamadan önce öğrencilere yazının önemi anlatılarak öğrencileri yazmaya karşı güdülemek gerekir. İlk olarak öğretmen harfi havada yazar, öğrencilerden de havada yazmalarını ister. Bu etkinlikten sonra öğretmen tahtaya harfin yazılış yönünü göstererek büyükçe yazar ve öğrencilerden defterlerine yazmalarını ister (Akyol, 2015).

**Çizelge 2. 5 : Harf Grupları**

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, İ, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

**Kaynak:** MEB, 2018.

### **Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma**

İlk iki ses olan “e” ve “l” sesleri öğretildikten sonra artık ilk okuma yazma öğretiminde yeni bir aşamaya gelinmektedir. Başta anlamsız olarak görülen ve tek başına söylenmeye çalışılan sesler birleştirilerek heceye ulaşılabilecektir. İlk olarak “e” sesi söylenir, daha sonra “l” sesi söylenir. Akabinde el resmi gösterilir ve öğrencilere el resminde “e” ve “l” seslerinin olup olmadığı sorulur. Sınıf geneline bu seslerin, el kelimesinde olduğuna karşı genel bir kanaat oluştuğunda hece okunmaya başlanır (Akyol, 2015). Hece öğretiminde kesinlikle harflerin büyük formu kullanılmamalıdır. İlk önce kapalı heceye, daha sonra açık heceye ulaşılabilmelidir. Hece ve kelime öğretimi yapılırken mümkün olduğunca anlamlı heceler ve çocuğun seviyesine uygun somut kelimeler kurulmalıdır. Kelimelerden cümle/cümleler oluşturma aşamasında, büyük harflerin nerede kullanıldığına ve noktalama işaretlerine değinilmelidir (MEB, 2018).

### **Metin okuma**

Bu aşamada kesinlikle anlamlı metinler kullanılmalıdır. Tekerleme, bilmece ve ninniler bu duruma dâhil değildir (MEB, 2018).

### 2.4.1.3 Bağımsız okuma ve yazma

Bağımsız okuma ve yazma aşamasında seslerin tamamı bitirildiğinden artık öğrencilerin çoğu kendi başlarına okuyabilir. Bu genellemenin haricinde öğretmen nezaretinde okuyabilenlerle hiç okuyamayanlar da olabilir. Düşük seviyede okuyanlarla hiç okuyamayanlara ayrı bir plan yapılarak okuryazarlığa ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu aşamada bol resimli metinler okutulmalı ve sessiz okumaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Akyol, 2015).

Sesler kavratıldıktan sonra bol bol okuma etkinlikleri yapılarak öğrencilerin akıcı okumaları sağlanmalıdır. Okuma hızlarını ilerletmeye yönelik; koro ile okuma, sesli/sessiz okuma, tekerleme, manî, ninni söyleme gibi etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2018).

### 2.4.2 İlk okuma yazma öğretiminin amaçları

İlk okuma yazma öğretiminin en temel amacı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkili ve bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu becerilerinin geliştirilmesinin yanında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen birçok önemli amaç bulunmaktadır. Göçer (2014)'e göre ilk okuma yazma öğretiminin en önemli amaçları şunlardır:

- Okul araç ve gereçlerini ekonomik olarak kullanma alışkanlığı kazandırmak,
- Türkçenin temel kurallarını sezdirerek öğrencilere Türkçeyi sevdirmek,
- Seviyesine uygun kelime hazinesine sahip olmalarını sağlamak,
- Noktalama işaretleri ve imla kurallarını kavratmak,
- Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini bir ihtiyaç olarak görmelerini sağlayarak okuma alışkanlığı kazandırmak,
- Anlamlı okuma becerisi kazandırmak,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak anlatabilmelerini sağlamak,
- Dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada doğru olarak kullanabilmelerini sağlamak.

### 2.4.3 İlk okuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki aşamaları ne düzeyde öğrendiklerini ve hazır bulunuşluklarını tespit etmek için sürekli ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. MEB (2018) Türkçe Öğretim Programında, öğrenme sürecinin öncesinde öğrencilerin art alan bilgilerini tespit etmek amacıyla değerlendirme çalışmaları yapılmasını, öğretim süreçlerinin bitiminde ise neyi ne kadar öğrendiklerini tespit etmek için ölçme çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sürekliliği, öğrenme gücü çeken öğrencilerin tespit edilmesi için önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amaçları şu şekilde sıralanabilir (Göçer, 2014):

- Bireysel farklılıklardan haberdar olmak,
- İleriki süreçlerde yapılacak öğretim uygulamalarının bireysel farklılıklara göre planlanmasını sağlamak,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek,
- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek,
- Öğrencilerin akademik başarılarını ve gelişim düzeylerini belirlemek,
- Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek.

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında yapılabilecek bir ölçme ve değerlendirme çalışması Çizelge 2.6'da verilmiştir.

#### Çizelge 2. 6 : Birinci Sınıf Çocuğu Gözlem Formu

Uygulamacının adı ve soyadı:	Tarih:
Öğrencinin adı ve soyadı:	Gözlenen Özellik
Ayakkabılarını doğru giyebiliyor mu?	
Karışık elli mi? (sağ ve sol elini birlikte kullanma)	
Düzgünce zıplayabiliyor mu?	
Yazarken harfleri ve rakamları tersine çeviriyor mu?	
Elbise ve ayakkabılarını giymede çok yavaş mı?	
Düğmelerini ilikleyebiliyor mu?	

## Çizelge 2. 6 (Devam) : Birinci Sınıf Çocuğu Gözlem Formu

Dikkatsiz mi?
Kalemi uygun tutabiliyor mu?
Kalemi kontrol etme güçlüğu var mı?
Boyama yaparken çizgilere hâkim olabiliyor mu?
Makas kullanabiliyor mu?
Ritim tutabiliyor mu?
Harflerin seslerini telaffuz etme güçlüğu var mı?
Bebek gibi mi konuşuyor?
Sözel konuşma akıcılığı var mı?
Kelimeleri birbirine karıştırıyor mu?
Kekeliyor mu?
Bir olayı anlatırken veya tartışırken düşüncelerini düzenli olarak sıralama güçlüğu var mı?
Konuşurken veya hikâye anlatırken ana konudan uzaklaşıp ilgisiz detaylara iniyor mu?
Yapılan açıklamaları unutup tekrar tekrar soruyor mu?
Kendi ismini hafızadan doğruca yazabiliyor mu?
Ritimleri, şiirleri hatırlama güçlüğu var mı?
Yirmiye kadar sayabiliyor mu?
İsimleri ve renkleri karıştırıyor mu?
Sınıf ve toplum önünde konuşmaktan kaçınıyor mu?
Kolayca ağlıyor mu?
Utangaç mı?
Uyurgezer mi?
Söylenenleri yapmada ağır kalıyor mu?
Gereğinden fazla hareketli mi?
Belli bir süre sessiz oturma güçlüğu var mı?
Durmadan eşyaları karıştırıyor mu?
Verilen iş üzerinde dikkatini yoğunlaştırabiliyor mu?
İlgisini çabuk kaybedip etkinlikten etkinliğe geçiyor mu?

**Kaynak:** Akyol, 2015.

Çizelge 2.6 incelendiğinde, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerinin yaş düzeyine göre yeterli düzeyde gelişip gelişmediğini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir gözlem formu olduğu görülmektedir. Özellikle ilkokul birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimine başlamadan hemen önce gerçekleşen uyum ve hazırlık haftasında, sınıf öğretmenleri yukarıdaki çizelgede verilen maddeleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerinin detaylıca incelemeli ve olumsuz durumlar tespit ettiğinde çocuğun gelişiminin aksamaması adına gözlediği olumsuz durumları ilgili uzmanlarla paylaşması gerekmektedir.

İlk okuma yazma öğretim sürecini ölçme ve değerlendirmeye yönelik örnek bir çalışma Çizelge 2.7’de verilmiştir.

**Çizelge 2. 7 : İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Formu**

Aşağıda yer alan formda değerlendirmelerinizi 1 (yapamıyor) ile 5 (mükemmel yapıyor) arasında bulunan değerleri dikkate alarak yapınız.											
Adı Soyadı:		Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
Duyduğu sesi ayırt etme											
Görsellerle sesi eşleştirme											
Sesi okuma											
Sesi yazma											
Seslerden hece oluşturma											
Heceleri okuma											
Heceleri yazma											
Hecelerden kelimeler oluşturma											
Kelimeleri okuma											
Kelimeleri yazma											
Kelimeleri görsellerle eşleştirme											
Cümleler oluşturma											
Cümleleri okuma											
Cümleler yazma											
Cümleleri görsellerle ifade etme											
Metin oluşturma											
Metin okuma											
Kendini yazılı ifade etme											

**Kaynak:** Göçer, 2014.

Çizelge 2.7’de verilen değerlendirme formu incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde çocuğun sesi hissetme, ayırt etme, okuma ve yazma aşamalarında yeterli olup olmadığına ilişkin bir ölçme değerlendirme formu olduğu görülmektedir. Bu minvalde her hafta düzenli olarak uygulandığında Çizelge 2.7’de verilen değerlendirme formunun, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ilgili sesi yeterince kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek ve geri kalmış öğrencileri tespit etmek için sınıf öğretmenlerine kolaylık sağlayacak bir ölçme değerlendirme çalışması olduğu düşünülmektedir.

#### 2.4.4 Sınıf öğretmenliği lisans programı ilk okuma yazma öğretimi dersi

Bu başlık altında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nın İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi hakkında bilgi verilmiştir.

#### Çizelge 2. 8 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Genel Bilgileri

<b>Dersin Adı:</b>	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ		
<b>Dersin Kredisi:</b>	3	<b>Ders AKTS :</b>	5
<b>Dersin Yarıyılı:</b>	5	<b>Ders Türü :</b>	Zorunlu

**Kaynak:** <http://gbp.gazi.edu.tr>

#### Çizelge 2. 9 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İçeriği

_DERS İÇERİĞİ	
1. Hafta	Okuma ve yazmanın önemi
2. Hafta	okuma prensipleri
3. Hafta	okuma yazmaya hazırlık
4. Hafta	okuma yazma öğretimi,
5. Hafta	ses temelli cümle yöntemi ve uygulama aşamaları.
6. Hafta	Kelime hazinesinin önemi ve geliştirilmesi.
7. Hafta	VİZE
8. Hafta	Görsel okuma ve sunu
9. Hafta	Okuma yazma öğretimi açısından çocukların gelişim özellikleri
10. Hafta	Okuma yazma materyalleri ve özellikleri
11. Hafta	Okuma yazmanın değerlendirilmesi
12. Hafta	Birinci sınıf Türkçe Programı
13. Hafta	Okuma ve yazma hatalarının giderilmesi
14. Hafta	Okuma ve yazma hatalarının giderilmesi
15. Hafta	Okuma ve yazma hatalarının giderilmesi
16. Hafta	Okuma ve yazma hatalarının giderilmesi

**Kaynak:** <http://gbp.gazi.edu.tr>



Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinin; ilk okuma yazma öğretimine hazırlık, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme, öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesi, ilk okuma yazma öğretimine yönelik materyallerin geliştirilmesi ve ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin ders içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Bu minvalde Sınıf Öğretmenliği programından başarı ile mezun olan öğretmen adaylarının yukarıda bahsi geçen yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

**Çizelge 2. 10 : İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Öğrenme Çıktıları**

NO	PROGRAM ÖĞRENME ÇIKTILARI	1	2	3	4	5
1	Eğitim-öğretim sürecinde sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili kavram, olgu, ilke ve genellemeleri ve aralarındaki ilişkileri kavrar.					X
2	Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir.					X
3	İlkokul öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.					X
4	Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili bilgi kaynaklarına erişir ve bunları kullanır.					X
5	Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerine dayalı olarak konu alanının gerektirdiği uygun eğitim durumlarını düzenler.					X
6	Öğrenme ve öğretme sürecinde kazanımlara dayalı olarak farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanır.					X
7	Bireysel ve takım çalışmalarında aktif bir şekilde rol alarak sorumluluklarını yerine getirir, karşılaştığı sorunlara çözüm üretir.					X
8	Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili bilgi, beceri ve sorunları bilimsel süreçte dayalı olarak değerlendirir.				X	
9	Öğrenme gereksinimleri belirler ve bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.				X	
10	Sanat ve kültürel etkinliklerin önemine inanarak, etkinliklere gönüllü olarak katılır.		X			
11	Toplumsal sorumluluk bilinciyle proje ve etkinlikler planlar.			X		
12	Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili konularda, ilgili kişi ve kurumlarla etkili iletişim kurar.			X		
13	Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.	X				
14	Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.		X			
15	Farklı kültürlere saygı duyar, sosyal yaşama uyum sağlar, tutum, tavır ve davranışları ile çevresine örnek olur.					X
16	Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlılıkların bilincindedir.					X
17	Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa, yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.					X
18	Demokratik ve etik değerlere uygun davranır.					X
19	Öğrenme öğretme sürecine uygun güvenli ve nitelikli eğitim ortamının oluşturulması için ilgili kişi ve kurumlarla etkileşim kurar.				X	
20	Çevreyi koruma, iş güvenliği ve ilkyardım konularında yeterli bilince sahiptir.					X

**Kaynak:** <http://gbp.gazi.edu.tr>

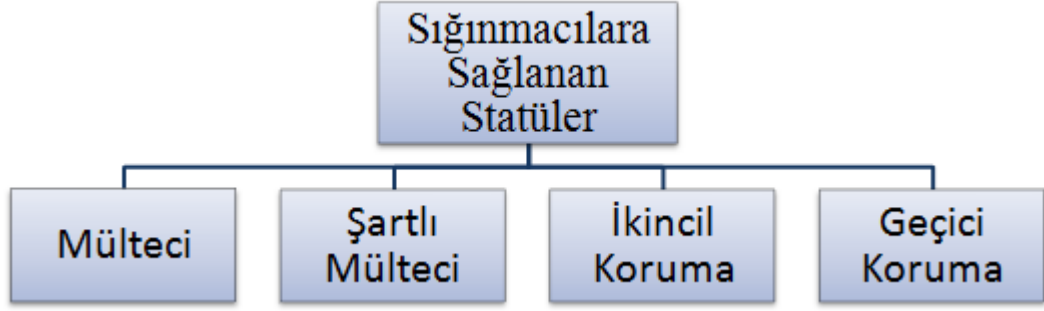
## 2.5 Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrenciler

2011 yılında, en uzun kara sınırimızın olduğu Suriye’de başlayan iç savaşla birlikte, savaş ortamından uzaklaşmak ve güvenli bölgelerde yaşamlarını sürdürmek için milyonlarca Suriyeli mülteci ölkemize sığınmıştır. Savaşın getirmiş olduğu psikolojik, sosyal ve ekonomik birçok sorunla baş etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin en önemli sorunlarından biri de kuşkusuz eğitim sorunlarıdır. Suriyeli mülteciler başlangıçta geçici olarak göröldüğünden, Hatay, Kilis, Gaziantep ve şanlıurfa gibi sınıra yakın illerimizde kurulan Geçici Barınma Merkezlerinde ikamet ettirilmiflerdir. Her ne kadar geçici bir çözüml olarak görönlse de, barınma merkezlerine konteyner okullar kurularak Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.

Suriye’de süregelen savaşın her geçen gün daha da alevlenmesi, taraflar arasındaki çatışmaların kısır bir döngüye girmesiyle birlikte, Suriyeli mültecilerin ölkelerine kısa vadede geri dönmeyecekleri anlaşılmıştır. İlk başlarda Suriyeli mültecilerin sorunlarına geçici çözümler getirilirken bu süreçte artık kalıcı çözümlere ihtiyaç duyulmuştur. Suriyeli çocukların eğitim durumlarına kalıcı çözümler getirmek adına Millî Eğitim Bakanlığı, ciddi projelere imza atmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBOGM) verilerine göre günümüzde %60’a yakın Suriyeli çocuğun okullaşması sağlanmıştır (HBOGM, 2018).

Günümüzde etnik, mezhepsel ve ideolojik çatışmalardan dolayı Türkiye yoğun bir şekilde göç almaktadır. Ayrıca aynı sebeplerden dolayı Avrupa’ya bir çıkış kapısı olan Türkiye; Afrika, Asya ve Orta Doğu ölkelerinden göç eden insanlar için transit bir geçiş bölgesi konumundadır. Böylesine nüfus hareketliliği ve göçün yaşandığı ölkemizde 3 milyonun üzerinde Suriyeli, 350 bin civarında da Afgan, Iraklı ve Pakistanlı göçmen bulunmaktadır. Ölkemizdeki göçmenlerin büyük bir kısmını oluşturan Suriyeli göçmenlerin bir kısmı için Suriye’deki savaşın bitmesinden sonra ölkelerine dönecekleri düşünölmekte, bir kısmının da artık Türkiye’de kalıcı olacakları ve geri dönmeyecekleri düşünölmektedir (Tanrıku, 2017).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa (YUKK) göre ölkelerden sığınma talep eden yabancılar için sağlanan statüler şekil 2.17’de sunulmuştur.

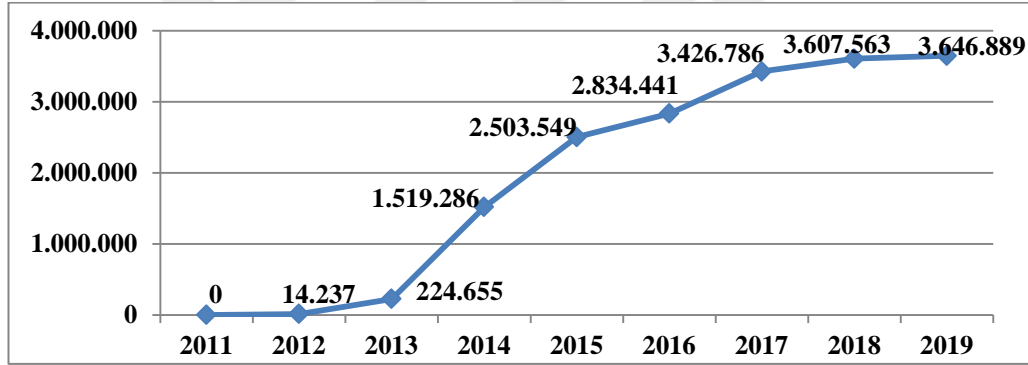


Şekil 2. 19 : Sığınmacılara Sağlanan Statüler

**Kaynak:** Ekşi, 2016.

Şekil 2.17 incelendiğinde 4 farklı sığınmacı statüsü olduğu görülmektedir. Türkiye’deki Suriyelilerin statüsü YUKK kapsamında “geçici koruma” olarak belirlenmiştir (Emin, 2018).

GİGM (2019) verilerine göre geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayılarının yıllara göre değişimi Şekil 2.14’te gösterilmiştir.



Şekil 2. 20: Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

**Kaynak:** GİGM, 2019.

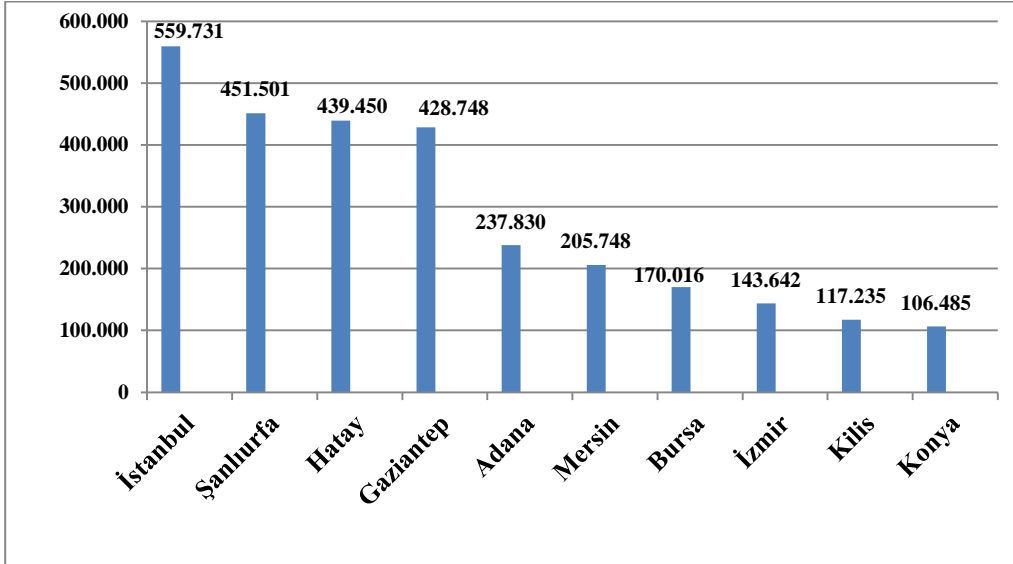
2011’de Suriye’deki iç savaş sebebiyle başlayan sığınmacı akını, 2013 ile 2015 yılları arasında en fazla artışı göstermiştir. 2015’den sonra da düzenli olarak sığınmacı sayısı artmıştır. Günümüzde ise bu sayı 3,6 milyon civarına ulaşmıştır.

**Çizelge 2. 11 :** Türkiye’de Yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyet Durumları

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
<b>TOPLAM</b>	<b>1.985.697</b>	<b>1.678.166</b>	<b>3.663.863</b>
0-4	286.504	267.633	554.137
5-9	255.146	240.229	495.375
10-14	200.026	185.239	385.265
15-18	151.250	123.510	274.760
19-24	322.436	230.218	552.654
25-29	206.355	146.667	353.022
30-34	169.739	124.472	294.211
35-39	119.935	94.753	214.688
40-44	79.099	70.031	149.130
45-49	58.651	55.909	114.560
50-54	47.395	45.443	92.838
55-59	33.011	33.345	66.356
60-64	23.037	23.763	46.800
65-69	15.117	15.764	30.881
70-74	8.495	9.162	17.657
75-79	4.716	5.933	10.649
80-84	2.615	3.273	5.888
85-89	1.412	1.875	3.287
90+	758	947	1.705

**Kaynak:** GİGM, 2019.

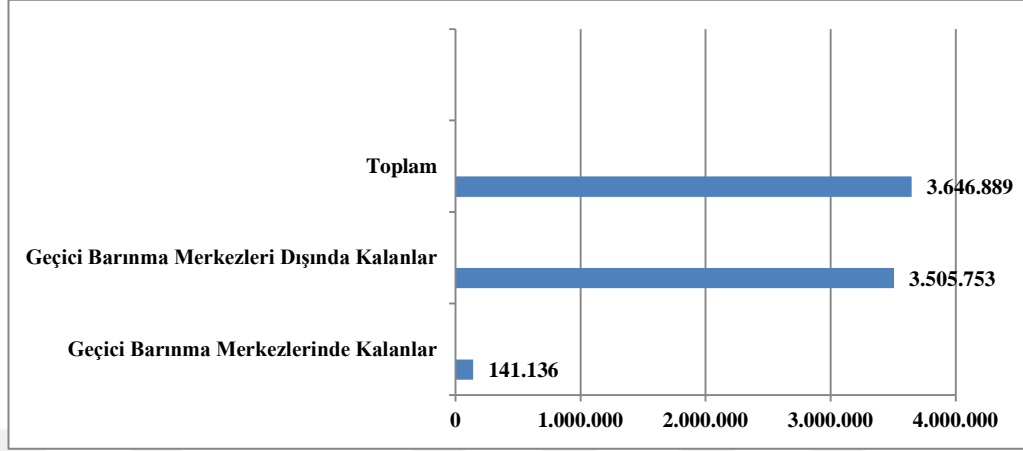
Yukarıdaki tablo, GİGM verilerine göre oluşturulmuştur. Bu verilerden hareketle şekilde de görüleceği üzere ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin büyük çoğunluğu genç nüfustan oluşmakta, yarısına yakını da okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır.



**Şekil 2. 21 :** Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin En Yoğun Bulunduğu İller

**Kaynak:** GİGM, 2019.

GİGM verilerine göre Suriyeli mülteci nüfus metropollerde ve Suriye'ye yakın illerde yoğun olarak bulunmaktadır. Suriye sınırında yaşayan mültecilerin bir kısmı kamplarda bir kısmı da kamp dışında yaşamaktadır.



**Şekil 2. 22 :** Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeliler

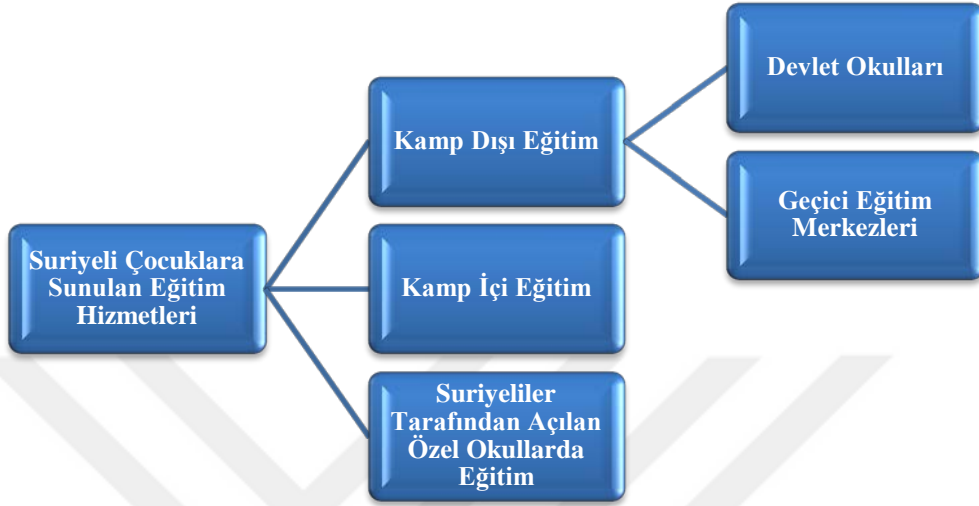
**Kaynak:** GİGM, 2019.

Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyelilerin büyük bir çoğunluğu kamplar dışında yaşamayı tercih etmektedir. Bunun temel nedeni ekonomik sebepler, özgür yaşama duygusu ve kampların yaşam standartlarının düşük olmasıdır (Akdeniz, 2018). Kendi ülkelerindeki savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan Suriyeliler, göç sırasında ve göç ettikleri yerlerde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Gencer, 2017). Bu sorunlar içerisinde kuşkusuz en önemlilerinden biri, Suriyelilerin eğitim sorunlarıdır (Bölükbaş, 2016). İleriki yıllarda kayıp neslin ortaya çıkmaması için Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Gencer, 2017).

### **2.5.1 Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere yönelik eğitim faaliyetleri**

Eğitim sisteminin bütün kademelerinde mülteci çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim hizmetinin sunulması, mülteci çocukların topluma uyum sağlamaları ve çocuklara güvenli alanlar sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan, 2016). Fakat ülkemizde ikamet eden Suriyeli mülteciler arasında ciddi miktarda kayıt dışı nüfus olduğu düşünülmektedir. Kayıt dışı nüfusun en önemli sorunlarından biri eğitim sorunudur. Kayıt dışı olarak şehirlerde ikamet eden Suriyeli çocuklar okumak yerine, bir kısmı ailesini geçindirmek için çeşitli iş yerlerinde çalışmakta, bir kısmı da dilencilik yapmakta veya kaçak ürünler

satmaktadır (Karaca ve Dincer, 2013). HBOGM'nin verilerine göre ülkemizde 1.047.536 kayıtlı okul çağında Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Bunların 641.630'u okullaşmış durumdadır. Kayıt dışı olanlar haricinde, nüfusa kayıtlı olan Suriyeli çocukların %40'ına yakını okullaşamamış durumdadır (HBOGM, 2018).



**Şekil 2. 23 :** Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri

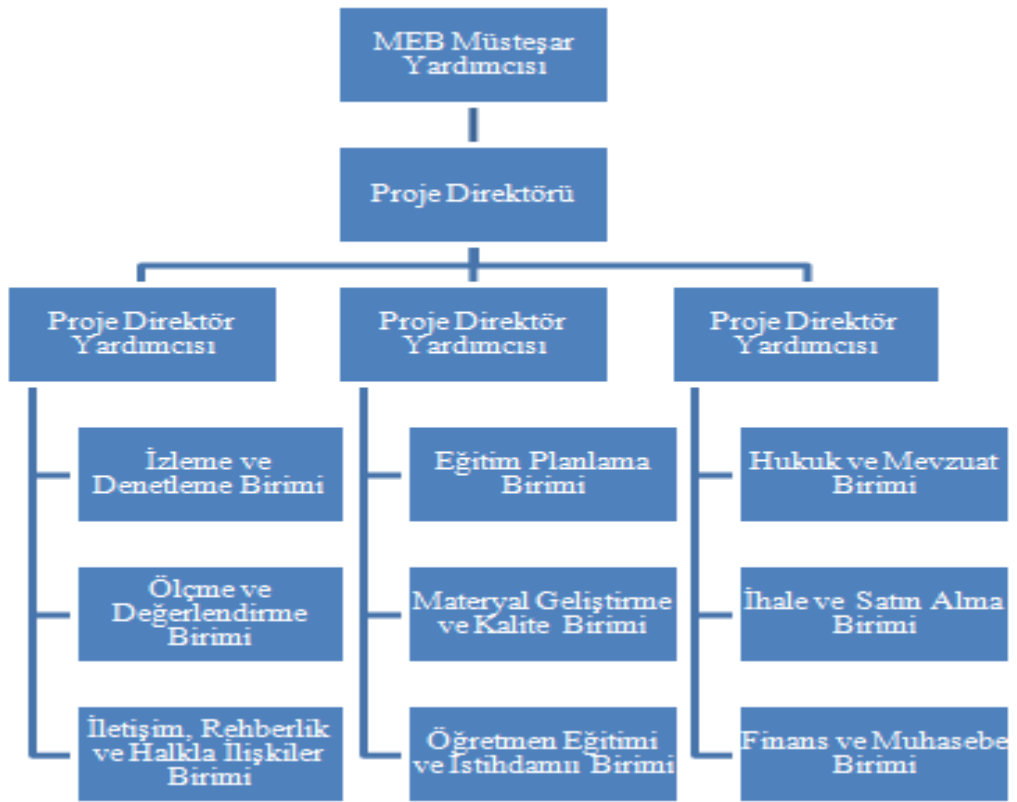
**Kaynak:** Emin, 2016.

Kamp dışında yaşayan ve ekonomik gelir düzeyleri iyi olan Suriyelilerin bir kısmı kendi açtıkları özel okullarda eğitim görürken (Taşkaya, 2017), bir kısmı da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) eğitim görmektedirler (Tanrıkulu, 2017).

### **2.5.2 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)**

Suriyeli çocuklara yönelik eğitim faaliyetleri ilk olarak savaşın yakın zamanda biteceği ve kısa zamanda mültecilerin ülkelerine döneceği öngörülerek başlatılmıştır. Fakat savaşın daha da şiddetlenmesi ve bloklar arası çatışmanın bir kısır döngüye girmesiyle Suriyelilerin kısa vadede ülkelerine geri dönemeyecekleri anlaşılmıştır. Bununla beraber uzun vadeli bir eğitim programı hazırlanarak onların öncelikle eğitime erişimlerini sağlamak, ardından kısa zamanda Türkçe öğrenerek Türk Eğitim Sistemine dâhil etmek amacıyla 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. İlgili projenin temel amacı, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmak ve ivedilikle Türk eğitim sistemine dâhil etmektir.

PIKTES Projesi kapsamında 5600 Türkçe öğretmeni, 100 Arapça öğretmeni, 500 Psikolojik Danışman ve 9000 civarında Suriyeli gönüllü öğretici görev yapmaktadır. Suriyeli çocuklara, okul müfredatını takip edebilmeleri ve Türk toplumuyla iletişim kurabilmeleri için Türkçe dil eğitimi verilmektedir. Ayrıca ana dillerini konuşabilmeleri ve ana dil becerilerini geliştirebilmeleri için Arapça dil eğitimi de verilmektedir. Dil eğitimlerinin yanında, savaşın getirmiş olduğu olumsuzluklardan ve psikolojik buhranlardan kaçarak ülkemize sığınan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların, ruhsal gelişimlerinin desteklenmesi ve psikolojik durumlarının takibi amacıyla rehberlik ve danışmanlık hizmeti de verilmektedir (PIKTES, 2016).



**Şekil 2.24:** PIKTES Organizasyon Şeması

**Kaynak:** PIKTES, 2016.

PIKTES Projesinde görev yapan öğretmenler, Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği lisans programlarından mezundur. 5600 öğretmenin büyük bir kısmı sınıf öğretmenidir. İlkokul çağındaki çocuklara sınıf öğretmenleri, ortaokul çağındaki çocuklara Türkçe öğretmenleri, lise çağındaki çocuklara ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri Türkçe öğretmektedir. Projede görevlendirilen personellere göreve başlamadan önce iki hafta süreyle

oryantasyon eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerde yabancılara Türkçe öğretimi ilke ve yöntemleri, hedef kitle, ilk okuma yazma öğretimi, materyal tasarımı gibi çeşitli konulara değinilmektedir. Eğitimler sonunda personeller GEM’lerde, devlet okullarında ve Geçici Barınma Merkezlerinde göreve başlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin göreve başladıkları yerlerde karşılaştıkları sorunlardan hareketle Suriyeli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve sahada yaşanan sorunların giderilmesi adına PIKTES Projesi merkez ofisi tarafından birçok hizmet içi eğitim, çalıştay ve toplantı düzenlenmektedir. Bunlardan bazıları Şekil 2.25’te verilmiştir.

#### PIKTES Projesi Kapsamında Düzenlenen Bazı Eğitim, Toplantı ve Çalıştaylar

- Arapça Öğretim Programı Materyalleri Çalıştayı
- İdari Personel Bilgilendirme Toplantısı
- Türkçe Öğreticileri ve Rehberlik Danışmanlarına Yönelik Oryantasyon Eğitimi
- Etkinlik İçerikli Öğretmen El Kitabı Hazırlama Çalıştayı
- İl Koordinasyon Ekipleri Bilgilendirme ve Değerlendirme Toplantısı
- Suriyeli Ailelere Yönelik Bilgilendirme Toplantıları
- Farkındalık Eğitimi Programı
- Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı
- Suriyeli Çocuklara Yönelik Rehberlik Hizmetleri Geliştirme Çalıştayı
- Suriyeli Çocuklara Yönelik Türkçe Öğretim Materyali Revize Çalıştayı
- Destekleme Eğitimi Yıllık Çalışma Planı Hazırlama Çalıştayı
- Suriyeli Çocuklara Yönelik Türkçe Öğretim Materyali (Hayat Boyu Türkçe 1-2-3) Revize Çalıştayı
- Yaz Dönemi Erken Çocukluk Eğitimi Planı Hazırlama Çalıştayı
- Uluslararası Göç ve Eğitim Konferansı

#### Şekil 2. 25 : PIKTES Projesi Kapsamında Düzenlenen Eğitim, Toplantı ve Çalıştayların Listesi

**Kaynak:** PIKTES, 2016.

Şekil 2. 25 incelendiğinde PIKTES Projesi kapsamında birçok toplantı, çalıştay ve personel eğitimlerinin olduğu görülmektedir. Proje koordinasyon ekipleri tarafından gerçekleştirilen bu faaliyetlerle birlikte, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklara çözümler bulunmakta ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin ders materyali, ders kitabı, yıllık plan ve öğretim programı gibi ihtiyaçlarını gidermek adına çalışmalar yapılmaktadır.

#### 2.5.3 Geçici eğitim merkezleri (GEM)

Millî Eğitim Bakanlığının, “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgesi ile ülkemize gelen Suriyeli mülteciler bakanlığa bağlı devlet okullarında ve GEM’lerde eğitim görebilmektedir. GEM’in temel amacı, savaş



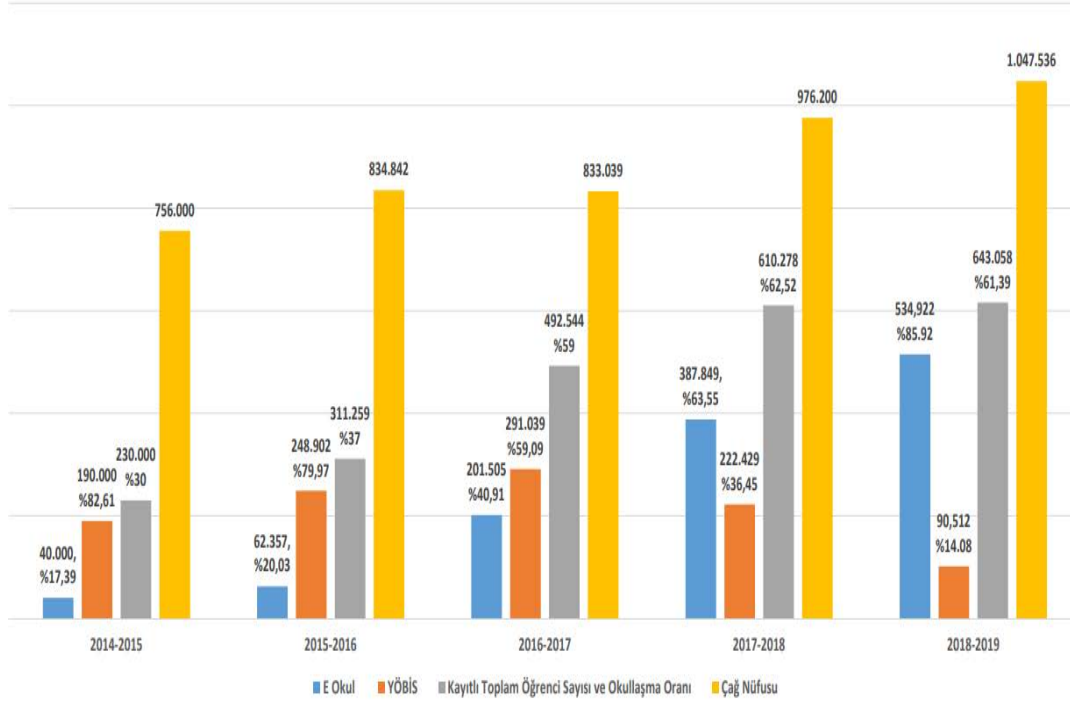
nedeniyle eğitim-öğretim hayatları yarıda kalmış Suriyeli mültecilerin eğitimlerinin yarıda kalmaması ve geri döndüklerinde eğitimlerine sene kaybı yaşamadan devam etmelerini sağlamaktır (MEB, 2014). GEM, devlet okullarının boş olduğu saatlerde okul binalarında eğitim vermektedir. Okul binalarının yetersiz kaldığı yerlerde ise Halk Eğitim Merkezleri veya belediyelere ait binalarda eğitim vermektedir. GEM'in en önemli özelliği eğitim dillerinin Arapça olmasıdır. Ayrıca eğitim veren personeller yani eğiticiler de Suriyelilerden oluşmaktadır. Bu merkezlerde verilen eğitim-öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı ve Suriye Geçici Hükümeti tarafından oluşturulmuştur (BEKAM, 2015). GEM'de Türkçe dersleri de verilmektedir. Türkçe derslerinin süresi haftada 15 saatten oluşmaktadır. Türkçe derslerini, Millî Eğitim Bakanlığı'nın PIKTES projesi kapsamında temin ettiği Türkçe öğretmenleri vermektedir.

Suriyeli mülteciler devlet okullarına nazaran GEM'i daha çok tercih etmektedirler. GEM dernek-vakıf, belediye veya benzer örgütler tarafından desteklenmekte, bu okullarda ağırlıklı olarak Suriye ve Libya öğretim programları uygulanmaktadır. Bu merkezlerde öğrenciler, E-Okul sistemi yerine Yabancı Öğrenci Yönetim Bilgi Sistemi'ne (YÖBİS) kaydedilmekte, dönem sonu ve yıl sonu başarı durumlarına göre karneleri Arapça ve Türkçe olmak üzere iki içerikte düzenlenmektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

#### **2.5.4 Devlet okulları**

Kamp dışında yaşayan Suriyeli mülteci öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında, kendilerine verilen geçici kimlik belgeleriyle kayıt yaptırıp eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilirler (MEB, 2014). GEM'de olduğu gibi devlet okullarında Arapça müfredat dâhilinde özel bir eğitime tabi tutulmazlar. Eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı mülteciler tarafından devlet okulları pek tercih edilmemektedir (Emin, 2016). Eğitim dilinin yanında toplumsal ve kültürel sebeplerden dolayı da devlet okulları Suriyeli ailelerce tercih edilmemektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

**Şekil 2. 26** :Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı



**Kaynak:** HBOGM, 2018.

Yukarıdaki HBOGM'nin verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılında %30 olan okullaşma oranı, günümüzde %61'e kadar yükselmiştir. Yine kayıtlı toplam öğrenci sayısı 2014'ten 2018'e kadar büyük bir artış göstermiş, 230.000'den 643.000'e kadar çıkmıştır. Bunun yanında GEM'lerin sayılarının azalması ve Suriyeli çocukların GEM'lerden devlet okullarına aktarılmasıyla birlikte yıllara göre E-Okul sistemine kayıtlı öğrenci sayısı artarken YÖBİS'e kayıtlı öğrenci sayısında azalma görülmektedir.

Suriyeli mülteci çocuklar, GEM ve devlet okulları dışında, Suriyeliler tarafından açılan özel okullarda da eğitim-öğretim hayatına devam etmektedir. Bu özel okullar genellikle ekonomik durumu iyi olan Suriyeli aileler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında Halk Eğitim Merkezleri'nde Suriyelilere yönelik Yabancılar Türkçe Öğretimi kursları verilmektedir.

## 2.6 Öğretmen Yeterlikleri

Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin kusursuz işlemesi için yalnızca fiziki imkânların ve ders araç-gereçlerinin hazır bulunması yeterli olmamakta, bu faaliyetlerin başarıya

ulaşabilmesi için en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğretim sürecinde dersleri iyi planlamalı, bireysel farklılıkları gözetmeli, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı, bireysel ve grup çalışmalarına yer vermeli, öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini iyi kullanmalı, öğrenilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesini sağlamalıdır. MEB (2017a)'e göre öğretmenlerin bu denli mesleki donanıma sahip olabilmeleri ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterlikleri bilinmeli, bu yeterlikler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. TED (2009) bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Öğretmenler öğretim programlarına ve konu alanlarına hâkim olmalı,
- Öğretim sürecini planlamalı, yönetmeli ve uygulamalı,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrencilerin akademik başarılarının gelişimini takip etmeli ve değerlendirmeli,
- Öğrencilerin davranışlarını yönetebilmeli,
- Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim yapmalı,
- Eğitim teknolojilerinden ve materyallerden etkili bir biçimde faydalanmalı,
- Öğrenme ve öğretme ortamında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri etkili bir iletişim ortamı hazırlayabilmeli,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlamalı ve gerçekleştirebilmeli,
- Okul idarecileri, veliler, okul çalışanları ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışabilmeli,
- Etik kurallara uyarak sorumluluk bilinci içinde davranmalı.

Türkiye’de öğretmen yeterliklerin belirlenmesi amacıyla, Millî Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi yer almaktadır. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların programlarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon derslerine yer verilmesi zorunlu kılınmıştır (TED, 2009). Acat ve diğerleri (2005), ilgili literatürdeki çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinde 4 temel yeterlik

alanının bulunduğunu ifade etmiştir. Bu yeterlikler şunlardır: a) Alan bilgisi yeterliği: Öğretmen adayları belirlenmiş bir dalda uzmanlaşmış olmalıdır. b) Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik: Öğretmen uzmanlaştığı daldaki bilgileri, öğrencilere nasıl öğreteceğine yönelik pedagojik formasyona sahip olmalıdır. c) Genel kültür alanında yeterlik: Öğretmenler geniş bir dünya görüşüne, dünyadaki gelişmelere, değişmelere ve genel kültür bilgilerine hâkim olmalıdır. d) Etik değerlere sahip olma yönündeki yeterlik: Öğretmenlik mesleğini icra ederken uyması gereken ahlaki değerleri, mesleğinin temel değerlerini ve insana ilişkin bazı değerleri bilmelidir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bireyin başarılı olabilmesi için kendini öz değerlendirmeye tabi tutması gerekmektedir. Çünkü öğretim sürecindeki başarının en temel bileşenlerinden biri öğretmenlerin ne denli etkili veya etkisiz öğretim yaptığıdır. Şahin (2011), öğretmenlerin kendilerini tanımaları ve kendileri hakkında gerekli değerlendirmeleri yapabilmelerinin, eksikliklerini gidermek ve mesleki yeterliklerini geliştirmek için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple öğretmenler kendileri hakkında sürekli öz değerlendirmelerde bulunmalı, MEB'in belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri'nde bulunan yeterlik alanlarında kendilerini geliştirmelidirler.

### **2.6.1 Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri**

Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adlı çalışmada (MEB, 2006), öğretmen mesleği genel yeterlikleri;

- Kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğretmen ve öğrenme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik, 39 alt yeterlik ve 344 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” aynı yıl içerisinde sahada uygulanmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen geribildirimler ve eğitim alanındaki yenilikler dikkate alınarak 2017

yılında güncellenmiştir. Güncelleme sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere 3 ana yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu 3 ana yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır (MEB, 2017a). Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Şekil 2.27’de yer almaktadır.

<b>A Mesleki Bilgi</b>	<b>B Mesleki Beceri</b>	<b>C Tutum ve Değerler</b>
<b>A1. Alan Bilgisi</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<b>B1. Eğitim Öğretimi Planlama</b> Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<b>C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<b>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</b> Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	<b>B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<b>C2. Öğrenciye Yaklaşım</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
<b>A3. Mevzuat Bilgisi</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<b>B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	<b>C3. İletişim ve İş Birliği</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	<b>B4. Ölçme ve Değerlendirme</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	<b>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

**Şekil 2. 27 :Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

**Kaynak:** MEB, 2017a.

### 2.6.2 Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri

Öğretmenlerin gelişimin sağlamak amacıyla sahip olmaları gereken nitelikleri içeren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin yanında, her alana has Özel Alan Yeterlikleri geliştirilmiştir. Belirlenen özel alan yeterlikleri 2008 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır (MEB, 2008). Sınıf öğretmenleri için geliştirilen bu Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinde, 8 yeterlik alanı, 39 alt yeterlik ve her alt yeterlik için A1, A2, A3 düzeyinde performans göstergeleri bulunmaktadır. Bu yeterlik alanları ve alt yeterlikleri Şekil 2.26’da gösterilmiştir (MEB, 2017b).

<p><b>Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilmek</li> <li>• Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilmek</li> <li>• Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stili gibi bireysel farklılıklardan dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilmek</li> <li>• Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilmek</li> <li>• Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilmek</li> <li>• Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmek</li> <li>• Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilmek</li> <li>• Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamaları yapabilmek</li> </ul>
<p><b>İzleme ve değerlendirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilmek</li> <li>• Öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirebilmek</li> </ul>
<p><b>Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesleki gelişimini sağlayabilmek</li> <li>• Mesleki etik değerler oluşturabilmek</li> <li>• Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilmek</li> <li>• Gelişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilmek</li> </ul>
<p><b>Sanat ve estetik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilmek</li> <li>• Sanat etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilmek</li> <li>• Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik beklentiye uygun şekilde tasarlayabilmek</li> <li>• Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilmek</li> </ul>
<p><b>Dil becerilerini geliştirme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilmek</li> <li>• Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmek</li> <li>• Türkçenin doğru ve etkili kullanma ve iletişim açısından model olabilmek</li> <li>• Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmek</li> </ul>
<p><b>Bilimsel ve teknolojik gelişim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilmek</li> <li>• Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilmek</li> <li>• Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmek</li> </ul>
<p><b>Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımasını sağlayabilmek</li> <li>• Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazandırmalarını sağlayabilmek</li> <li>• Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilmek</li> <li>• Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilmek</li> <li>• Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilmek</li> <li>• Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilmek</li> <li>• Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilmek</li> <li>• Atatürk'ün çocuk hakları, insan, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğrenim ortamına yansıtabilmek</li> </ul>
<p><b>Beden eğitimi ve güvenlik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilmek</li> <li>• Öğrencilere ferdî sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilmek</li> <li>• Öğrencilerin ferdî sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilmek</li> <li>• Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmalarını sağlayabilmek</li> <li>• Spor aktivitelerinde ilk yardım kurallarını uygulayabilmek</li> <li>• Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmek</li> </ul>

**Şekil 2. 28 : Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri**

Kaynak: MEB, 2017b.

### 2.6.3 Sınıf öğretmenliği lisans programı yeterlikleri

Bu bölümde, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın ve İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün program yeterlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

## Çizelge 2. 12 : Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Program Yeterlikleri

### BİLGİ

#### Kuramsal, Olgusal

- Eğitim-öğretim sürecinde sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili kavram, olgu, ilke ve genellemeleri ve alanındaki ilişkileri kavrar.
- Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir.
- İlkokul öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir.

### BECERİLER

#### Bilişsel, Uygulamalı

- Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili bilgi kaynaklarına erişir ve bunları kullanır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerine dayalı olarak konu alanının gerektirdiği uygun eğitim durumlarını düzenler.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde kazanımlara dayalı olarak farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanır.

### YETKİNLİKLER

#### Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

- Bireysel ve takım çalışmalarında aktif bir şekilde rol alarak sorumluluklarını yerine getirir, karşılaştığı sorunlara çözüm üretir.

#### Öğrenme Yetkinliği

- Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili bilgi, beceri ve sorunları bilimsel sürece dayalı olarak değerlendirir.
- Öğrenme gereksinimleri belirler ve bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.
- Sanat ve kültürel etkinliklerin önemine inanarak, etkinliklere gönüllü olarak katılır.

#### İletişim ve Sosyal Yetkinlik

- Sanat ve kültürel etkinliklerin önemine inanarak, etkinliklere gönüllü olarak katılır.
- Toplumsal sorumluluk bilinciyle proje ve etkinlikler planlar.
- Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili konularda, ilgili kişi ve kurumlarla etkili iletişim kurar.
- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.
- Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Farklı kültürlere saygı duyar, sosyal yaşama uyum sağlar, tutum, tavır ve davranışları ile çevresine örnek olur.

#### Alana Özgü Yetkinlik

- Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlılıklarını bilincindedir.
- Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa, yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.
- Demokratik ve etik değerlere uygun davranır.
- Öğrenme öğretme sürecine uygun güvenli ve nitelikli eğitim ortamının oluşturulması için ilgili kişi ve kurumlarla etkileşim kurar.
- Çevreyi koruma, iş güvenliği ve ilkyardım konularında yeterli bilince sahiptir.

**Kaynak:** <http://gbp.gazi.edu.tr>

## Çizelge 2. 13 : İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Program Yeterlikleri

<b>BİLGİ</b>		
<i>Kuramsal ve/veya olgusal bilgi sınıflandırmasına göre düzenlenmiştir.</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Sınıf öğretmenliği alan dersleri ve öğretmenlik mesleği alanındaki kavramları ve kavramlar arası ilişkileri açıklar.	%83.00
2	Bilginin oluşturulma süreçlerini yorumlar.	%81.50
3	Alanıyla ilgili öğretimsel faaliyetleri sınıflandırır.	%81.50
4	Sınıf Öğretmenliği alanındaki bilgileri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilir.	%78.75
5	Sınıf öğretmenliği temel alan bilgileri ile ulusal ve evrensel değerleri ilişkilendirir.	%80.50
6	Sınıf öğretmenliği programında yer alan kazanımları göz önünde bulundurarak konu temelli öğretimsel repertuar geliştirir.	%82.25
7	Öğretimsel süreçleri etkileyecek öğrenci gelişim özelliklerini sorunsallaştırır.	%83.25
8	Alanıyla ilgili olay ve olguları bilimsel yaklaşımlarla değerlendirir.	%82.00
9	Planladığı öğretimsel faaliyetlerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel çıktılarını izler.	%80.75
<b>BE CER İLER</b>		
<i>Bilişsel ve/veya uygulama becerileri olarak tanımlanmıştır.</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Sınıf Öğretmenliği alanı ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi kaynaklarını kullanır.	%82.50
2	Eğitim Bilimleri adına üretilmiş olan bilimsel bilgileri yorumlar.	%82.25
3	Öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili bir kavrayış kazanmalarını destekler.	%81.75
4	Öğrenme ortamlarını beceri merkezli olacak şekilde tasarlar.	%83.00
5	Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olur ve öğrencileri arasında farkındalık yaratır.	%82.50
6	Öğretimsel faaliyetlerini yaratıcı ve analitik düşünerek yapılandırır.	%79.50
7	Öğretimsel tasarımlarında bireysel farklılıkları dikkate alır.	%83.00
8	Öğretimsel tasarımlarında uygun ders materyallerini hazırlar.	%82.75
9	Sınıf öğretmenliği alanında çok yönlü gelişimi sağlamaya yönelik sanatsal, fiziksel ve zihinsel etkinlikleri uygular.	%82.00
10	Çok değişkenli akıl yürütme becerilerini kullanarak deneysel tasarımlar geliştirir.	%82.50
<b>KİŞİSEL VE MESLEKİ YETKİNLİKLER</b>		
<i>Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Liderliğini yaptığı takımı etkin bir şekilde yönetir.	%82.75
2	Uygun olan her koşul ve durumda sorumluluk alır.	%83.00
3	Mesleki özyeterliliğe sahip olur.	%82.25
4	Birey olarak görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili yasa, yönetmelik ve mevzuata uygun hareket eder.	%83.75
5	Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşimleri kurar.	%83.75
6	Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili sosyokültürel sorunları kavrayarak çözüm yolları geliştirir.	%81.75
<i>Öğrenme Yetkinliği</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili bilimsel eğilimleri takip eder.	%82.25
2	Sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili pedagojik günceli yakından takip eder.	%81.50
3	Bilişim teknolojilerini etkin düzeyde kullanır.	%81.75
4	Alanıyla ilgili sorunsallara veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini kullanarak çözüm üretir.	%78.75
5	Alanıyla ilgili sorunsallara yönelik ürettiği çözüm önerilerini çevresindeki kişiler ile paylaşır.	%89.50

**Kaynak:** <https://ebs.aydin.edu.tr/index.iau?Page=ProgramYeterlilikView&BK=18&Type=Bologna&ln=tr>



**Çizelge 2. 13 (Devam) : İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Program Yeterlikleri**

<i>İletişim ve Sosyal Yetkinlik</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Sanatsal ve kültürel etkinliklere kabılır.	%82.50
2	Öğrenci, aile, okul, fakülte ve genel sivil-sosyal ilişkiler çemberinde işbirliğine yönelik sinerji oluşturur.	%83.50
3	En az bir yabancı dil kullanarak alanıyla ilgili eğilimleri ve günceli yakından izler.	%82.25
4	Öğrencilerin biyolojik, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve ruhsal gelişimlerini destekler.	%80.50
5	Alanıyla ilgili bireysel ve grup çalışmalarındaki sorumluluklarını etkin bir biçimde yerine getirir.	%81.50
<i>Alana Özgü Yetkinlik</i>		<i>Başarı Yüzdesi</i>
1	Öğretmenlik mesleğinin pedagojik karizmasını temsil edebilme yeteneğine sahiptir.	%83.00
2	Bilişte, düşünüşte ve işleyişte etik değerlere ve ilkelere göre hareket eder.	%82.00
3	Milli Eğitim Temel Kanunu ilkelerini, eğitimin evrensel ilkeleriyle birlikte uygular.	%82.75
4	İş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir.	%82.25

**Kaynak:**<https://ebs.aydin.edu.tr/index.iau?Page=ProgramYeterlilikView&BK=18&Type=Bologna&ln=tr>



### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1 Öğretmen Öz Yeterliği İle İlgili Araştırmalar

İpek ve Bayraktar (2009), 4 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 423 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttüğü çalışmada, erkek öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve bu kuramsal bilgiyi uygulama alanlarındaki öz yeterliklerinin kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Fakat formasyon becerisi alanında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı değişime rastlanmamaktadır. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan dersleri spor salonunda işleyip işlememe durumuna göre, dersleri spor salonunda işleyen öğretmen adaylarının öz yeterlikleri 3 beceri alanında da, dersleri spor salonunda işlemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Aşkın (2011) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Mezun olunan öğretim kurumu değişkenine göre de Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan katılımcıların Türkçe öğretim yeterlikleri diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Karadeniz (2011), coğrafya öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Ordu ilinde görev yapan 164 öğretmene, Sarı (2011) tarafından geliştirilen “Coğrafya Öğretimi Öz-Yeterlik Ölçeği”ni uygulamıştır. 164 öğretmenden 107’si sosyal bilgiler öğretmeni, 57’si coğrafya öğretmenidir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesi sonucunda, coğrafya öğretmenlerinin öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunamamıştır. Buna karşın branş, mesleki deneyim, yaş, okul türü ve mezun olunan program değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

İpek ve Acuner (2011), araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojilerine karşı yüksek düzeyde tutum gosterdiklerini, bilgisayar öz yeterlik inançlarını ise orta düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre hem eğitim teknolojilerine yönelik tutum açasından hem de bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik açasından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna karşın eğitim teknolojilerine yönelik tutum açasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojilerine karşı tutumlarından hareketle bilgisayar öz yeterliklerinin tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilci (2012), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açasından incelemiştir. Bu minvalde Sivas ilinde görev yapan 138 sınıf öğretmeninden araştırma verileri elde edilmiştir. Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımı, beden dili ve etkili ses kullanımı, iletişim becerisi, değerlendirme, genel öğretmenlik yetisi boyutlarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kendilerini tamamen yeterli görmektedirler.

Taşar (2012), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya Adıyaman ilinde görev yapan 500 öğretmen katılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve hizmet içi eğitim değişkenleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın branş, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine, mesleki kıdem değişkenine göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine, mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenine göre de eğitim fakóltesi mezunlarının lehine farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut ve Babaoğlan (2012), Burdur ilinde görev yapan 423 sınıf öğretmeninin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmacı, cinsiyet değişkeni açasından erkek

öğretmenlerin lehine, görev yapılan bölge açısından il merkezinde görev yapanların lehine anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları üzerine yaptıkları çalışmada, Kahramanoğlu ve Ay (2013) sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Adaylarının özel alan yeterlik algıları ile cinsiyet ve sınıf öğretmenliği bölümünü ilk sırada tercih etme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın akademik başarısı orta ve yüksek olan katılımcıların özel alan yeterliklerinin aynı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek özel alan yeterliğine sahip oldukları tespit edilmiştir.

117 öğretmen adayının öz yeterlik inançlarını inceleyen Uysal ve Kösemen (2013), öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Koç (2013) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların öz yeterlik algıları yaş ve mezun olunan bölüme açısından farklılık göstermemektedir. Buna karşın mesleki kıdem ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilme arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmasa da orta düzeyli olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarını çeşitli değişkenler açısından araştıran Hacıömeroğlu (2013), araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerine olan inançlarını kararsız olarak ifade ettiğini fakat öğretmenin rolü ve öğretime ilişkin performans boyutları açısından öz yeterliklerini yüksek olarak ifade ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans programında gördükleri matematik öğretimi dersini uygulama fırsatı bulamadıkları için öz yeterlik inançları olumsuz yönde etkilenmektedir. Matematik öğretmeni adayları sınıf yönetimi inançları açısından, ders yönetimi boyutunda disiplinli, insan yönetimi boyutunda ise disiplinli olmayan bir yaklaşım belirlemektedirler.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) araştırmasında Elazığ ilinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeninin, ğretmen öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlik inançları yüksek düzeyde görülse de öğretmenlerin öz yeterlikleri ile cinsiyetleri, hizmet süresi ve görev yapılan kurum (ilkokul, anaokulu) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna ek olarak hizmet süresi az veya çok olan öğretmenlerle, ilkokul veya anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Doğan (2013), sınıf ğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan araştırmasında Ağrı ilinde görev yapan 382 sınıf ğretmeni ile çalışmasını yrtmştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve mezun oldukları okul açısından anlamlı farklılıklar göstermediği fakat öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları incelendiğinde kadın sınıf ğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre tutum leği puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen z yeterlikleri açısında müstakil sınıflı köy ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ve ile merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha az yeterli görmektedirler. Fakat sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Yani müstakil sınıflı köy ilkokullarında görev yapan öğretmenler kendilerini diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az yeterli grseler bile öğretmenlik mesleğine karşı herhangi bir olumsuz tutum sergilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan sınıf ğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışan avuş (2014), araştırma sonuçlarına göre, sınıf ğretmenlerinin kendilerini en etkili gördükleri konunun, bireysel ve mesleki gelişim-toplumsal ilişkiler, en etkisiz gördükleri konunun ise sanat ve estetik olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada 4 yıl ve üzerinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu grlmştir. Yine yaş ve mesleki kıdem değişkeninde ise, yaşı büyük ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklar bulunmuştur.

Orta Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünün 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlıklarına ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından inceleyen Çaycı ve Atalay (2017) araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin “Orta düzeyde yeterli” olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, sınıf düzeyi değişkenine göre ise dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile mezun olunan lise türü, yüksek öğretim kurumundaki akademik başarı ve takip edilen bilimsel yayın arasında anlamlı bir farklılık bulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kızılırmak (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve çalışmayı, Ankara ili Gölbaşı ilçesinde görev yapan 105 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlikleri düşük düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamasına karşın, kadın öğretmenlerin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterliklerinin erkek öğretmenlerden az da olsa daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre “41-50” yaş aralığındaki öğretmenlerin, “31-40” yaş aralığındaki öğretmenlerden daha fazla öz yeterlik inancına sahip olduğu, mesleki deneyim değişkenine göre ise “16 ve Üstü Yıl” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, “11-15 Yıl” ve “10 Yıl ve Altı” mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2018) sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişim söz konusu olmadığını buna karşın sınıf öğretmenlerinin fen öğretim tutumları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin fen öğretimine daha fazla olumlu tutum besledikleri tespit etmiştir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça fen öğretimine yönelik hem öz yeterlik hem de tutumlarının pozitif düzeyde arttığı, meslekteki hizmet süresi ile bağlantılı olduğu düşünülen en son mezun olunan öğretim kurumu değişkeninin de öğretmenlerin öz yeterlik ve tutumları üzerinde etkili olduğu ulaşılan diğer önemli sonuçlardan olmuştur. Araştırmada ayrıca ön lisans ve

diğer fakülte mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarından daha kıdemli oldukları düşünüldüğünde ön lisans ve diğer fakülte mezunları, eğitim fakültesi mezunlarına göre fen öğretimine ilişkin daha fazla olumlu tutum sergilemektedirler. Bu doğrultuda mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüş ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

### **3.2 İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Araştırmalar**

Sarı (2008) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölümler, birinci sınıfı okutma deneyimleri, tercih ettikleri yöntem, katıldıkları hizmet içi kurslar ve güncel gelişmeleri takip etme durumları açısından incelemiştir. Bu çerçevede, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 102 sınıf öğretmenine derecelendirmeli ölçek uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasına yeterli zamanı ayıramadıkları, okuma ve yazma süreçlerini aynı anda yürütemedikleri tespit edilmiştir. Mezun olunan okul değişkenine göre ön lisans ve eğitim enstitüsü bölümü mezunu öğretmenler okulda iş birliğinin olmadığını, eğitim fakültesi mezunlarının ise okuldaki öğretmenler arasında yeterli iş birliğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Cümle çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenler bitişik eğik yazıya karşı olumsuz tutum beslerken ses ve karma yöntemi benimseyen öğretmenler bitişik eğik yazıya olumlu tutum beslemektedirler. Güncel gelişmeleri takip etmediklerini belirten öğretmenler okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında zamanı iyi kullanmadıklarını ifade ederlerken, güncel gelişmeleri takip eden öğretmenlerin böyle bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Araştırmada önemli olarak görülen bir diğer sorun da sınıfların kalabalık olması ve sınıf düzeninin okuma yazma öğretimi yapmaya elverişli olmamasıdır. Katılımcılar sınıfların kalabalık olması ve sınıf araç, gereç, materyallerin yetersiz olmasından dolayı ilk okuma yazma sürecinde sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile hizmet içi kurslara katılma, öğretmen yaşları ve birinci sınıf okutma sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.



Ses temelli cümle yönteminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla Isparta’da görev yapan 138 birinci sınıf öğretmeni ile çalışma yapan Savaş (2008), araştırmasından elde ettiği bulgulara göre ses temelli cümle yönteminin programın amaçlarına ve öğrencilerin gelişimlerine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak öğretmenler genel olarak ses temelli cümle yöntemini faydalı bulmuşlardır. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığını, öğrencilerin sesleri birleştirirken ve kelimeleri hecelere ayırırken yüksek düzeyde sorun yaşadıkları ile birlikte ilk okuma yazma öğretimindeki ilgili etkinlikleri gerçekleştirebilmek araç-gereç ve materyallerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Yıldız (2010) ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, göç eden ailelerin çocuklarının ilk okuma yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alıp alamama durumuna göre nasıl olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okuma, yazma ve görsel okuma becerilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın okul öncesi eğitim alan çocukların derslerde daha çabuk sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemeye çalışan Özdemir (2015), sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca ek olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğine sahip olduklarını, sınıf düzeyine göre herhangi bir anlamlı değişimin söz konusu olmadığını, öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde aşamalarında kendilerini yeterli gördüklerini, öğretmen adaylarının tecrübesizlikten dolayı öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğunu ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüküçük (2015) anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalıştığı araştırmasını Diyarbakır’da görev yapan 705 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Ayrıca 40 sınıf öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil

faklılığından dolayı kendilerini ifade edemedikleri için sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin ana dillerinde Türkçedeki bazı seslerin bulunmaması ve Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin düşük seviyede olması sebebiyle ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamalarında da sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşmıştır. Araştırmacı, ilk okuma yazmaya hazırlık, başlama ve ilerleme süreçlerinde sorunlar yaşanması sebebiyle okuryazarlığa ulaşma aşamasına birçok sorunla birlikte geldiğini, bu sebeple de öğrencilerin okuryazarlığa ulaşmalarının zorlaştığını, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunları çeşitli değişkenler açısından da inceleyen araştırmacı, eğitim fakültesi mezunu ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin sorunlarını daha iyi düzeyde algılayabildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca köyde görev yapan ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sorunları algılama düzeylerinin, il veya ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Üst (2015), öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini belirlemek için kendisi tarafından geliştirilen “İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Başarı Testi”ni, tutumlarını belirlemek için de Aslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen “İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ni 173 sınıf öğretmeni adayına uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi yeterlikleri, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Fakat cinsiyet değişkeni ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik bilgi düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi akademik başarı değişkeninde de ilk okuma yazma öğretimine yönelik tutum açısından anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen Lisesi mezunlarının ve birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma yazma başarı testi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik tutumları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamında, diğer bölgelere göre Türkçenin daha az konuşulduğu bir bölge olan Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan 72 birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 10 sorudan oluşan “Açık Uçlu Soru Anketi” uygulanmış, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde diğer öğrencilere göre daha geriden gelmektedirler. Hatta okula başlanılan ilk birkaç ay yalnızca Türkçe konuşma eğitimi verilmektedir. Bu sebeple de Türkçeyi iyi derecede konuşan akranlarını geriden takip etmek zorunda kalmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler, akranlarından geride kalan öğrenciler için okul öncesi eğitiminin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitimle birlikte Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler, okul öncesi eğitimler sayesinde belirli bir Türkçe düzeyine ulaşacaklar ve ilk okuma yazma sürecinde akranlarını geriden takip etmek zorunda kalmayacaklardır. Katılımcılar genellikle Türkçe konuşamayan öğrencilerle iletişim kuramadıklarını ve bu sebeple de bazı öğrencileri tercüman olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ana dili farklı olan öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ders kitaplarının ve materyallerim, Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma öğretebilmek için yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ilk okuma yazma sürecinde dil farklılığından dolayı geri kalan öğrencilerin psikolojik olarak da bu durumdan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Öztürk (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemiştir. Karma desenli bir çalışma yürüten araştırmacılar, araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öz yeterliklerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki tecrübeye bağlı olarak, birinci sınıf okutma sayısı ile ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri arasında sıkı bir bağ bulunduğu görülmüştür. Birinci sınıf okutma sayıları fazla olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri de aynı oranda yüksek çıkmıştır. Katılımcılar ilk okuma yazma öğretiminde genellikle sesi verdikten sonra okuma ve yazma aşamalarında sorun yaşadıklarını, ilk okuma yazmaya hazırlık ve değerlendirme aşamalarında daha az sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

İlk okuma yazma öğretiminde iki dilli (Türkçe ve Arapça) çocukların yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine göre belirleyen Kan ve Yeşiloğlu (2017), Hatay'ın iki ilçesinde görev yapan 20 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma katılımcıları ilk okuma yazma öğretimi sürecinin bütün aşamalarında çeşitli sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Çocukların Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olması sebebiyle görsel okuma aşamasında, gösterilen görselleri Türkçe kelime ve cümlelerle yeterince açıklayamadıkları, kısa cümleler kurdukları ve konuşma esnasında daha çok Arapça kelime ve cümleler kurdukları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler iki dilli çocukların genellikle ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında çizgi çalışmaları yapılırken sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Sesi hissettirme aşamasında ise ilgili sesin başta ve sonda olduğu kelimelerde sesi bulabildikleri fakat ilgili sesin kelimenin ortasında olduğu zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca seslerden hece, kelime, cümle oluşturma ve bağımsız okuma yazma aşamalarında da birçok sorunla karşılaşıldığını ifade etmişlerdir.

Ekin (2018) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin, birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi ve ana dili Türkçe olmayanlara ilk okuma yazma öğretimi alanları haricinde çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, mezun olunan lisans programı, lisansüstü eğitim alıp almama durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklar bulunamamıştır. Buna karşın mesleki kıdem ve yaş değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu iki değişken de birbirleriyle bağlantılı olduğundan yaşı ve mesleki kıdemi yüksek olan katılımcıların, yaşı ve mesleki kıdemi düşük olan katılımcılara göre ilk okuma yazma öz yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır. Özel okulda görev yapan katılımcıların devlet okulunda görev yapan katılımcılara göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine bitişik eğik yazıda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının birinci sınıfı okutma sayılarına göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan karşılaştırmalar sonucunda, 4 ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerin 3 kez birinci sınıf okutan öğretmenlere göre öz yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır.

## 4. YÖNTEM

### 4.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerden tarama modelidir. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012).

### 4.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bursa, İzmir, Antalya, Konya, Ankara, Mersin, Adana, Kayseri, Osmaniye, Hatay, Kahramanmaraş, Gaziantep, Kilis, Malatya, Adıyaman, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Batman ve Siirt olmak üzere toplam 23 ilde, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise PIKTES Projesi kapsamında çalışan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 282 öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

**Çizelge 4.1 : Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler**

Cinsiyet	N	%
Kadın	184	65,25
Erkek	98	34,75
Toplam	282	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin 184’ünün kadın, 98’inin erkek olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.2 : Katılımcıların Branşlarına İlişkin Bilgiler**

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğr.	179	63,48
Türkçe Öğr.	62	21,99
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	14,54
Toplam	282	100

Çizelge 4.2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 179'u (%63,48) sınıf öğretmeni, 62'si (%21,99) Türkçe öğretmeni, 41'i ise (%14,54) Türk dili ve edebiyatı öğretmenidir.

**Çizelge 4.3 : Katılımcıların Çalıştıkları Kuruma İlişkin Bilgiler**

<b>Çalışılan Kurum</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Devlet Okulu	214	75,89
Geçici Eğitim Merkezi	68	24,11
Toplam	282	100

Çizelge 4.3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 214'ünün (%75,89) devlet okulunda, 68'inin (%24,11) ise Geçici Eğitim Merkezinde görev yaptığı görülmektedir.

**Çizelge 4.4 : Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler**

<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0-1 yıl	14	4,96
2-3 yıl	224	79,43
3 yıl üzeri	44	15,60
Toplam	282	100

Çizelge 4.4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün (%4,96) 0-1 yıl, 224'ünün (%79,43) 2-3 yıl, 44'ünün (15,60) ise 3 yıl üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

**Çizelge 4.5 :** Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	249	88,30
Hayır	33	17,70

Çizelge 4.5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 249'unun (%88,30) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldığı, 33'ünün (%17,70) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim almadığı görülmektedir.

**Çizelge 4.6 :** Katılımcıların İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

<b>İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	203	71,99
Hayır	79	28,01

Çizelge 4.6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 203'ünün (%71,99) ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim aldığı, 79'unun (%28,01) ise ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim almadığı görülmektedir.

**Çizelge 4.7 :** Katılımcıların Ana Dili Türkçe Olanlara İlk Okuma Yazma Öğretimi Tecrübesi Olma Durumlarına İlişkin Bilgiler

<b>Ana Dili Türkçe Olanlara İlk Okuma Yazma Öğretimi Tecrübesi Olma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evet	136	48,23
Hayır	146	51,77

Çizelge 4.7'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 136'sının (%48,23) ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma tecrübesi olduğu, 146'sının (%51,77) ise ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma tecrübesi olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 4.8 : Katılımcıların Öğretim Açısından En Çok Zorlandıkları Beceriye İlişkin Bilgiler**

<b>Öğretim Açısından En Çok Zorlanılan Beceri</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Okuma	98	34,75
Yazma	184	65,25

Çizelge 4.8'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 98'i (%34,75) okuma öğretiminde, 184'ü (%65,25) ise yazma öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

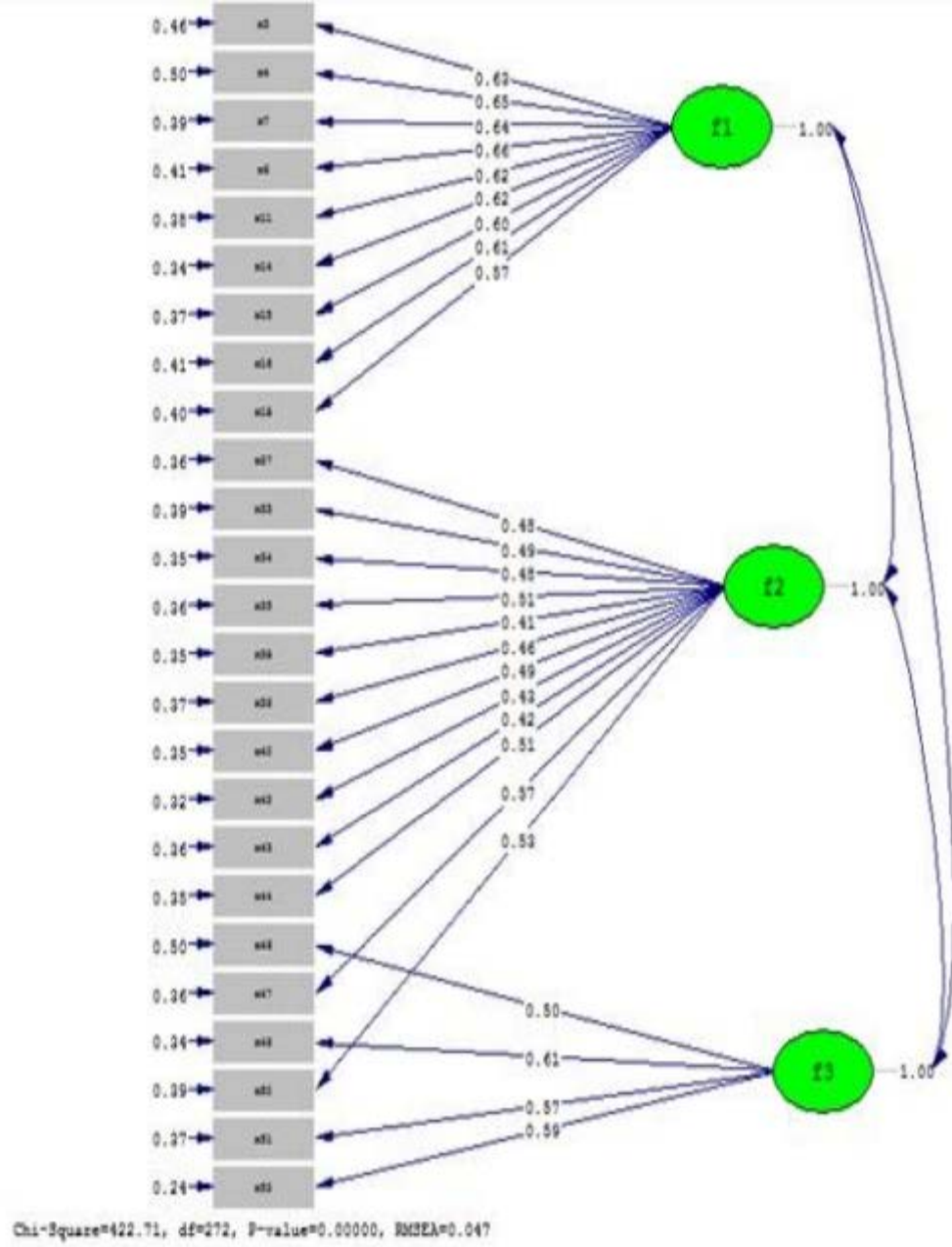
### **4.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delican (2016)'ın geliştirdiği “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### **4.3.1 İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği**

Araştırmada kullanılan ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği, Delican (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 52 maddelik deneme formundan 25 maddelik 3 faktörlü bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Ulaşılan ölçme aracında 9 madde hazırlık, 12 madde uygulama, 4 madde ise değerlendirme boyutu altında yer almıştır. Araştırmacı tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör dağılımları ve t değerleri Şekil 4.1'de verilmiştir.





Şekil 4.1 : Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Parametre Değerleri

Kaynak: Delican, 2016.

Delican (2016) ölçeğin güvenilirlik analizi için madde-toplam korelasyonları, alt-üst grup t-testi ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde korelasyonları ve alt boyutlara yönelik Cronbach Alfa katsayıları Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

**Çizelge 4. 9 :** Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach

<b>Faktörler ve Maddeler</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Katsayısı</b>
<b>Faktör 1: Hazırlık 0,895</b>				
m4	3,36	,956	,647	,884
m11	3,31	,874	,664	,882
m9	3,30	,916	,668	,882
m7	3,36	,896	,670	,882
m14	3,32	,853	,677	,882
m3	3,39	,923	,647	,884
m15	3,28	,852	,656	,883
m16	3,34	,881	,645	,884
m18	3,26	,852	,629	,885
<b>Faktör 2: Uygulama 0,886</b>				
m47	3,57	,828	,652	,873
m35	3,41	,792	,610	,876
m44	3,50	,777	,611	,876
m50	3,55	,815	,606	,876
m40	3,41	,772	,592	,877
m33	3,46	,796	,578	,877
m26	3,56	,785	,600	,876
m34	3,52	,762	,578	,877
m42	3,58	,715	,568	,878
m38	3,45	,718	,564	,878
m43	3,44	,733	,536	,880
m39	3,55	,766	,553	,879
<b>Faktör 3: Değerlendirme 0,777</b>				
m49	3,25	,845	,614	,706
m51	3,32	,836	,573	,728
m52	3,39	,769	,655	,689
m46	3,23	,865	,494	,770

**Kaynak:** Delican, 2016.

Çizelge 4.10’da madde-toplam test korelasyonlarının. 30’dan daha yüksek değerde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan hazırlık, uygulama ve değerlendirme faktörlerine yönelik Cronbach güvenirlik katsayılarına bakıldığında ise faktörlerin sırasıyla .89; .89; .78 değerlerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu Cronbach katsayısı ile birlikte ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir. Delican (2016) yapmış olduğu güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının sonucunda geliştirmiş olduğu ölçeğin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.3.2 Kişisel bilgi formu

Araştırmada cinsiyet, branş, çalışılan kurum, mesleki kıdem, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumu, ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma durumu, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde en çok zorlandıkları beceri ve ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma durumu gibi kişisel bilgileri tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış, ölçekle birlikte uygulanmıştır.

#### 4.4 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi için SPSS.22 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda frekans dağılımları, yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesapları yapılmıştır. Bu hesaplamalardan sonra öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik analizi kapsamında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar Çizelge 4.11’de verilmiştir.

**Çizelge 4. 10:** Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Hazırlık	282	-,867	,081
Uygulama	282	-,843	-,030
Değerlendirme	282	-1,186	1,129

Çizelge 4.11 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin hazırlık boyutunda -,867 ile ,081, uygulama boyutunda -,843 ile -,030, değerlendirme boyutunda ise -1,186 ile 1,129 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve

öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği, beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olduğundan, ölçeğin maddeleri için “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük” ve “çok düşük” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’dir. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,0 çok yüksek şeklindedir.



## 5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

### 5.1 Öğretmenlerin İÖYÖ Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi (İÖYÖ) öz yeterlik algıları; hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Çizelge 5.1’de verilmiştir.

**Çizelge 5.1 : Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Puanları**

Boyut	Maddeler	N	$\bar{x}$	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
H1	M1	282	4,41	,686	Çok Yüksek
H2	M2	282	4,41	,691	Çok Yüksek
H3	M3	282	4,39	,780	Çok Yüksek
H4	M4	282	4,37	,764	Çok Yüksek
H5	M5	282	4,43	,699	Çok Yüksek
H6	M6	282	4,49	,741	Çok Yüksek
H7	M7	282	4,52	,681	Çok Yüksek
H8	M8	282	4,54	,637	Çok Yüksek
H9	M9	282	4,40	,758	Çok Yüksek
U1	M10	282	4,43	,683	Çok Yüksek
U2	M11	282	4,46	,716	Çok Yüksek
U3	M12	282	4,49	,676	Çok Yüksek

**Çizelge 5.1 (Devam) : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Puanları**

U4	M13	282	4,37	,763	Çok Yüksek
U5	M14	282	4,23	,797	Çok Yüksek
U6	M15	282	4,42	,732	Çok Yüksek
U7	M16	282	4,58	,650	Çok Yüksek
U8	M17	282	4,29	,909	Çok Yüksek
U9	M18	282	4,34	,821	Çok Yüksek
U10	M19	282	3,73	1,291	Yüksek
U11	M20	282	4,43	,724	Çok Yüksek
U12	M21	282	4,51	,756	Çok Yüksek
D1	M22	282	4,53	,632	Çok Yüksek
D2	M23	282	4,67	,574	Çok Yüksek
D3	M24	282	4,56	,618	Çok Yüksek
D4	M25	282	4,33	,782	Çok Yüksek

Çizelge 5.1 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23 ve M24 maddelerinde öğretmenler öz yeterlik algılarını “çok yüksek” olarak ifade etmişlerdir. Yalnızca M19 maddesinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin İOYÖ yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) alt boyutlarında aldıkları ortalama puanlar Çizelge 5.2’de verilmiştir.

**Çizelge 5.2** : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar

Boyut	N	$\bar{x}$	SS
Hazırlık	282	4,44	,516
Uygulama	282	4,36	,552
Değerlendirme	282	4,52	,539
Toplam	282	4,41	,502

### 5.2 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.3'te verilmiştir.

**Çizelge 5.3** : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t- testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Hazırlık	Kadın	184	4,47	,503	280	1,154	,249
	Erkek	98	4,39	,539			
Uygulama	Kadın	184	4,37	,549	280	,544	,587
	Erkek	98	4,33	,559			
Değerlendirme	Kadın	184	4,54	,525	280	,889	,375
	Erkek	98	4,48	,567			

\*p<.05

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testinde, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında, ölçeğin bütün alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(280)}= ,249, p>0,05$ ;  $t_{(280)}= ,587, p>0,05$ ;  $t_{(280)}= ,375, p>0,05$ ).

### 5.3 Öğretmenlerin Branşlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.4'te verilmiştir.

**Çizelge 5.4 :** Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Hazırlık	Sınıf Öğr.	179	4,53	,465	8,392	,000*
	Türkçe Öğr.	62	4,23	,585		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4,39	,529		
	Toplam	282	4,44	,516		
Uygulama	Sınıf Öğr.	179	4,42	,505	4,565	,011*
	Türkçe Öğr.	62	4,18	,610		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4,33	,604		
	Toplam	282	4,36	,552		
Değerlendirme	Sınıf Öğr.	179	4,60	,458	5,800	,003*
	Türkçe Öğr.	62	4,34	,669		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4,45	,590		
	Toplam	282	4,52	,539		

\*p<.05

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile branşları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile branşları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı branşlara göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 5.5'te verilmiştir.



**Çizelge 5.5 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleri İle Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları**

Boyut	Branş (I)	Branş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p	
Hazırlık	Sınıf Öğr.	Türkçe Öğr.	,299	,074	,000*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	,135	,087	,270	
	Türkçe Öğr.	Sınıf Öğr.	-,299	,074	,000*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-,164	,101	,237	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-,135	,087	,270	
		Türkçe Öğr.	,164	,101	,237	
	Uygulama	Sınıf Öğr.	Türkçe Öğr.	,241	,080	,008*
			Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	,094	,094	,577
Türkçe Öğr.		Sınıf Öğr.	-,241	,080	,008*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-,147	,110	,376	
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.		Sınıf Öğr.	-,094	,094	,577	
		Türkçe Öğr.	,147	,110	,376	
Değerlendirme		Sınıf Öğr.	Türkçe Öğr.	,256	,079	,003*
			Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	,148	,092	,243
	Türkçe Öğr.	Sınıf Öğr.	-,256	,078	,003*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-,109	,107	,567	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-,148	,092	,243	
		Türkçe Öğr.	-,109	,107	,567	

\*p<.05

Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile branşları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İOYÖ öz yeterlik ölçeği

ortalama puanları incelendiğinde, Sınıf Öğretmenlerinin hazırlık ( $\bar{x} = 4,53$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,42$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,60$ ) alt boyutu ortalama puanlarının, Türkçe Öğretmenlerinin hazırlık ( $\bar{x} = 4,523$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,33$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,34$ ) alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 5.4 Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.6’da verilmiştir.

**Çizelge 5.6 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çalışılan Kurum Değişkenine Göre t- testi Sonuçları**

Boyut	Kurum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Hazırlık	Devlet Okulu	214	4,41	,518	280	-1,590	,113
	Geçici Eğitim Merkezi	68	4,53	,505			
Uygulama	Devlet Okulu	214	4,33	,549	280	-1,448	,149
	Geçici Eğitim Merkezi	68	4,44	,555			
Değerlendirme	Devlet Okulu	214	4,49	,568	280	-2,279	,024*
	Geçici Eğitim Merkezi	68	4,63	,422			

\*p<.05

Çizelge 5.6’da sunulan bulgulara göre Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında, çalıştıkları kurum değişkeni açısından değerlendirme ( $t_{(280)} = ,024$ ,  $p > 0,05$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ( $t_{(280)} = ,113$ ,  $p < 0,05$ ) ve uygulama ( $t_{(280)} = ,149$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre geçici eğitim merkezinde çalışan öğretmenler ( $\bar{x} = 4,63$ ) devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 4,49$ ) İOYÖ değerlendirme alt boyutunda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

## 5.5 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 5.7’de verilmiştir.

**Çizelge 5.7** : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Hazırlık	0-1 yıl	14	4,20	,670	1,635	,197
	2-3 yıl	160	4,45	,505		
	3 yıl üzeri	44	4,44	,510		
	Toplam	282	4,44	,516		
Uygulama	0-1 yıl	14	4,12	,716	1,382	,253
	2-3 yıl	160	4,37	,537		
	3 yıl üzeri	44	4,38	,564		
	Toplam	282	4,36	,552		
Değerlendirme	0-1 yıl	14	4,18	,879	3,169	,044*
	2-3 yıl	160	4,53	,523		
	3 yıl üzeri	44	4,58	,457		
	Toplam	282	4,52	,539		

\*p<.05

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile mesleki deneyim arasında ölçeğin yalnızca değerlendirme alt boyutun anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı mesleki deneyimlere göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Çizelge 5.8’de verilmiştir.

**Çizelge 5.8** : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleri İle Mesleki Deneyimleri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim (I)	Mesleki Deneyim (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p
Değerlendirme	0-1 yıl	2-3 yıl	-,353	,147	,046*
		3 yıl üzeri	-,401	,164	,040*
	2-3 yıl	0-1 yıl	,353	,147	,046*
		3 yıl üzeri	-,048	,088	,848
	3 yıl üzeri	0-1 yıl	,401	,164	,040*
		2-3 yıl	,048	,088	,848

\*p<.05

Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile mesleki deneyim arasındaki anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 2-3 yıl ( $t_{(280)} = ,046$ ,  $p < 0,05$ ) ve 3 yıl üzeri ( $t_{(280)} = ,040$ ,  $p < 0,05$ ) mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İOYÖ öz yeterlik ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir ( $\bar{x} = 4,18$ ). 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenleri sırasıyla, 2-3 yıl ( $\bar{x} = 4,53$ ) mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ve 3 yıl üzeri ( $\bar{x} = 4,58$ ) mesleki deneyime sahip öğretmenler takip etmektedir.

### 5.6 Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.9’da verilmiştir.

**Çizelge 5.9** : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları

Boyut	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Hazırlık	Evet	249	4,46	,510	280	1,624		,105
	Hayır	33	4,30	,549				
Uygulama	Evet	249	4,38	,531	280	1,837		,067
	Hayır	33	4,19	,674				
Değerlendirme	Evet	249	4,55	,514	280	2,320		,021*
	Hayır	33	4,32	,680				

\*p<.05

Çizelge 5.9’da sunulan bulgulara göre, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme ( $t_{(280)} = ,021$ ,  $p > 0,05$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ( $t_{(280)} = ,105$ ,  $p < 0,05$ ) ve uygulama ( $t_{(280)} = ,067$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgular ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenler ( $\bar{x} = 4,55$ ) almayan öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 4,32$ ) İOYÖ değerlendirme alt boyutunda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

### 5.7 Öğretmenlerin İOYÖ’ye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile İOYÖ’ye yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.10’da verilmiştir.

**Çizelge 5.10 : Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İOYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları**

Boyut	İOYÖ'ye		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
	Yönelik Eğitim Alma Durumu							
Hazırlık	Evet	203	4,53	,459	280	4,445	,000*	
	Hayır	79	4,21	,580				
Uygulama	Evet	203	4,44	,501	280	3,599	,000*	
	Hayır	79	4,15	,622				
Değerlendirme	Evet	203	4,61	,450	280	3,666	,000*	
	Hayır	79	4,30	,677				

\*p<.05

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile İOYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- test sonuçlarına göre, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile İOYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında, ölçeğin hazırlık ( $t_{(280)} = ,000$ ,  $p < 0,05$ ), uygulama ( $t_{(280)} = ,000$ ,  $p < 0,05$ ) ve değerlendirme ( $t_{(280)} = ,000$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İOYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık ( $\bar{x} = 4,21$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,15$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,30$ ) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İOYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık ( $\bar{x} = 4,53$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,44$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,61$ ) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

### 5.8 Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İOYÖ Tecrübesi Olma Durumuna Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.11'de verilmiştir.

**Çizelge 5.11 : Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İOYÖ Tecrübesi Olma Durumu Değişkenine Göre t- testi Sonuçları**

Boyut	Ana Dili Türkçe Olanlara İOYÖ Tecrübesi Olma Durumu		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Hazırlık	Evet		136	4,56	,447	280	3,972	,000*
	Hayır		146	4,33	,550			
Uygulama	Evet		136	4,47	,525	280	3,389	,001*
	Hayır		146	4,25	,557			
Değerlendirme	Evet		136	4,61	,456	280	2,730	,007*
	Hayır		146	4,44	,596			

\*p<.05

Çizelge 5.11 incelendiğinde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik alguları ile ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- test sonuçlarına göre, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik alguları ile ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olma durumları arasında, ölçeğin hazırlık ( $t_{(280)} = ,000$ ,  $p < 0,05$ ), uygulama ( $t_{(280)} = ,001$ ,  $p < 0,05$ ) ve değerlendirme ( $t_{(280)} = ,007$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olan öğretmenler ölçeğin hazırlık ( $\bar{x} = 4,56$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,47$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,61$ ) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Buna karşın ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olmayan öğretmenler, ölçeğin hazırlık ( $\bar{x} = 4,33$ ), uygulama ( $\bar{x} = 4,25$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 4,44$ ) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar.

## 5.9 Öğretmenlerin En Çok Zorlandıkları Beceriye Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile dil öğretim sürecinde öğretim açısından en çok zorlandıkları beceri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Çizelge 5.12’de verilmiştir.

**Çizelge 5.12 : Öğretmenlerin En Çok Zorlandıkları Beceri Değişkenine Göre t- testi Sonuçları**

Boyut	Öğretim Açısından		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
	En Çok Zorlanılan	Beceri						
Hazırlık	Okuma	98	4,47	,424	280	,677	,499	
	Yazma	184	4,43	,559				
Uygulama	Okuma	98	4,42	,468	280	1,424	,156	
	Yazma	84	4,33	,590				
Değerlendirme	Okuma	98	4,58	,483	280	1,502	,134	
	Yazma	184	4,49	,566				

\*p<.05

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile dil öğretim sürecinde öğretim açısından en çok zorlandıkları beceri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testinde, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile en çok zorlandıkları beceri arasında, ölçeğin bütün alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(280)} = ,499, p > 0,05$ ;  $t_{(280)} = ,156, p > 0,05$ ;  $t_{(280)} = ,134, p > 0,05$ ).



## **6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarına ilişkin bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **6.1 Tartışma ve Sonuçlar**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ile ilişkilendirilerek tartışılıp yorumlanmıştır.

#### **6.1.1 Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Bu araştırmada geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere İOYÖ yapan sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak Suriyeli öğrencilere İOYÖ yapan sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algı düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği'nin 10. maddesi (Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme) haricinde, ölçeğin bütün maddelerinde kendilerini “çok yüksek” düzeyde yeterli görmekteyizler. Bu durum Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bitişik eğik yazının öğretiminde kendilerini daha az düzeyde yeterli görmelerinin sebebi, bitişik eğik yazının öğretiminde isteğe bağlı olmasıyla birlikte dik temel yazının öğretiminden daha zor olmasıdır. Araştırmada bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin elde edilen bulgularla literatürdeki bazı araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Cımbız (2016) araştırmasında, öğretmenlerin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası bitişik eğik yazı hakkında olumsuz tutum beslemekte, büyük çoğunluğu da bitişik eğik yazının öğretiminde kendilerini yeterli

görmemektedir. Kırmızı ve Kasap (2013) da öğretmenlerin bitişik eğik yazının öğretiminde zorlandıklarını ve genellikle dik temel harflerin öğretimini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu duruma ek olarak bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bir diğer çalışmada, öğretmenlerin bitişik eğik yazının kurallarını tam anlamıyla bilmedikleri ve kendi yazılarında dahi bitişik eğik yazı kurallarına uymadıkları tespit edilmiştir (Sarıkaya ve Yılar, 2017).

Ana dil ile hedef dilin alfabelerindeki ses farklılıkları ve prozodik farklılıklar yabancı dilde İOYÖ sürecini zorlaştıran bir etkidir. Öyle ki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler kendi ana dillerinde bulunmayan (ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü) sesleri okurken ve yazarken sorun yaşamaktadırlar. Bu süreçte yaşanan sorunları en aza indirmek kuşkusuz yabancı dilde okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin işidir. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem İOYÖ'ye yönelik hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldıkları Çizelge 4.20 ve Çizelge 4.21'de görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 2 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu bilinmektedir (bkz. Çizelge 4.19). Bandura (1997), çalışma alanı ile ilgili gerekli donanıma ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini savunmuştur. Yine Bandura (1997) ve Zimmerman (2000), bireyin öz yeterlik algısının ortama, koşullara, görevin çeşidine, zorluk derecesine ve kişinin konuya hâkim olma düzeyine göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir (aktaran Sakız, 2013). Bu açıdan bakıldığında Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu, öncesinde aldıkları eğitimler ve kısa bir zaman diliminde edindikleri birçok mesleki tecrübe sonucunda İOYÖ öz yeterlik algılarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte farklı branşlardaki öğretmenlerin çeşitli derslere ilişkin öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar Dedeli (2008), Özdemir (2015), Öztürk (2017) ve Ekin (2018) 'in yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Dedeli (2008) sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle İOYÖ'ye ilişkin yeterlik düzeylerini belirlediği çalışmasında, sınıf öğretmeni

adaylarının İOYÖ öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine sınıf öğretmeni adaylarının İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerini inceleyen Özdemir (2015), araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının İOYÖ öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Öztürk (2017) ve Ekin (2018) tarafından yapılan, sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı iki ayrı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

### **6.1.2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın birinci alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda cinsiyet faktörünün öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmasa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre ölçeğin bütün alt boyutlarında eser miktarda daha yüksek bir ortalama puana sahip oldukları görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı konulardaki öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Karadeniz, 2011; Dilci, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kahramoğlu ve Ay, 2013; Kaçar, 2016; Şimşek, 2016; Kızılırmak, 2017; Aslantürk, 2018; Ekin, 2018; Kandemir, 2018; Delice, 2019). Bunun yanında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Şengül (2018) ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Öztürk (2015), araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında

anamlı farklılıkların bulunduğu gör÷lmektedir (Dedeli, 2008; Özdemir, 2015; Öztürk, 2017). Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarını inceleyen Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve Öztürk (2017) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre pozitif yönde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve Öztürk (2017)'ün araştırmalarında katılımcıların tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmaktayken, bu araştırmanın katılımcılarını sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeninin bu araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların farklı branşlara mensup olmalarından, örneklem sayısından veya mesleki deneyimlerinden kaynaklandığı düşün÷lmektedir.

### **6.1.3 Öğretmenlerin branşlarına göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile branşları arasında İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu gör÷lmüştür. Bu durumda branş değişkeninin öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre İOYÖ açısından daha yüksek bir öz yeterliğe sahip olduğu gör÷lmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile diğer branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak istatistiksel açıdan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile sınıf ve Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamasa da, ölçekten alınan toplam puan ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hem Türkçe hem de Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden daha yüksek bir ortalama puana sahip oldukları gör÷lmektedir (bkz. Çizelge 5.29).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İOYÖ'ye yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri İOYÖ'ye yönelik aldıkları bu eğitimi lisans öğrenimi sürecinde

almamışlardır. Buna karşın sınıf öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde hem teorik hem de uygulamaya yönelik İOYÖ dersi almaktadırlar. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin İOYÖ’de kendilerini daha fazla yeterli görmelerine sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

#### **6.1.4 Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının çalıştıkları kurumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında, çalıştıkları kurum değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ve uygulama alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre GEM’de çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre İOYÖ değerlendirme alt boyutunda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Ölçekten alınan toplam puanların ortalamasına bakıldığında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarının tamamında GEM’de çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Fakat hazırlık ve uygulama alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalnızca değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu duruma GEM ile devlet okulları arasındaki yapı, örgüt ve eğitim-öğretim farklılıklarının sebep olduğu düşünülmektedir. GEM’lere ilişkin bilgiler ilgili bölümde detaylıca incelenmiştir (s. 56-58).

#### **6.1.5 Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında, mesleki deneyim değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ve uygulama alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile mesleki deneyim arasındaki anlamlı farklılığı belirlemeye

yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 2-3 yıl ve 3yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (bkz. Çizelge 5.33). Bu fark 2-3 yıl ve 3 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer mesleki deneyim grupları (2-3 yıl ve 3 yıl üzeri) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın mesleki deneyim değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde mesleki deneyim arttıkça öğretmen öz yeterlik algılarının da aynı düzeyde artış gösterdiği söylenebilir. Bu minvalde mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İlgili literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile araştırmanın bu alt problemde elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Kandemir (2018), Kızılırmak (2017), Çavuş (2014) ve Ekin (2018) araştırmalarında; çeşitli branşlardaki öğretmenlerin branşlarına ait öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda mesleki deneyim faktörünün öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

#### **6.1.6 Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken diğer alt boyutlarda (hazırlık, uygulama) herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde (bkz. Çizelge 4.20) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten sınıf, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldıkları görülmektedir. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların

bulunamaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim almayan katılımcıların çok az sayıda olmalarına bağlanabilir.

### **6.1.7 Öğretmenlerin İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumuna göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın altıncı alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- test sonuçlarına göre, öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İÖYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler lisans öğrenimi sırasında İÖYÖ dersi alırlarken, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde İÖYÖ'ye yönelik herhangi bir ders almamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik derslerde “ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin”; hazırlık, başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma aşamaları hem teorik hem de uygulamaya yönelik olarak öğretilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sürecinde böyle bir eğitim almaları İÖYÖ'de Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerine göre daha nitelikli olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple de İÖYÖ alanında diğer branşlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları düşünülmektedir.

### **6.1.8 Öğretmenlerin ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumuna göre İÖYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın yedinci alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesinin öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde

etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olanlara İOYÖ tecrübesi olan öğretmenler olmayanlara göre ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Bandura (1997)'nin da ifade ettiği gibi çalışma alanı ile ilgili gerekli donanıma sahip olmanın ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği düşünöldüğünde, ana dili Türkçe olan öğrencilere İOYÖ tecrübesi olan öğretmenlerin bu alanda tecrübesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları olağandır.

### **6.1.9 Öğretmenlerin en çok zorlandıkları beceriye göre İOYÖ öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma ve sonuçlar**

Araştırmanın sekizinci alt probleminde Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile dil öğretim sürecinde öğretim açısından en çok zorlandıkları beceri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ile en çok zorlandıkları beceri arasında, ölçeğin bütün alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretim sürecinde öğretim açısından en çok zorlanılan beceri faktörünün öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

## **6.2 Öneriler**

- İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görölmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde ilk okuma yazma öğretimi dersini almaları ile açıklanabilir. Çünkü Türkçe öğretmenliği lisans programlarında bu tür bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle özellikle Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretecek Türkçe öğretmenlerine ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayıları ve kendi ölkelerine geri dönme durumları dikkate alındığında uzun bir süre geri dönemeyecekleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ilkokulu Türkiye'de okuyacak ciddi bir kitlenin varlığı



düşünüldüğünde sınıf öğretmenliği lisans programlarına seçmeli ders olarak “Göçmenlere İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi eklenmelidir.

- Uzun süre geri dönmeyecekleri bilinen ilgili hedef kitle için ilk okuma yazma öğretim programı hazırlanmalıdır. Bu program temel alınarak ilk okuma yazma öğretimi ders kitapları hazırlanmalıdır.
- Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların bulunamaması bu alanda yapılan hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yani yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik yapılan eğitimlerin Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir olumlu katkısının olmadığı söylenebilir. Bu nedenle yapılacak eğitimler genel eğitimler olmaktan ziyade daha spesifik konuları içeren eğitimler olmalıdır.
- Ana dili Türkçe olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin daha yüksek olması ilk okuma yazma öğretiminde tecrübenin önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretiminde elde edilen deneyimlerin Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde etkili olabileceği de söylenebilir. Bu bağlamda ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi ile Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan ortaklıkların ve farklılıkların tespiti açısından her iki grup ile de tecrübesi olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılabilir.
- İlgili literatür incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirilmesi ve bu bağlamda yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olacaktır.

- İlgili literatür incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik çalışmanın da olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik hem nicel hem de nitel çalışmaların yapılması öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacaktır.
- İlgili literatürde ilkokul çağındaki yabancı çocuklara ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kuram ve uygulama örneklerinin bir arada olduğu akademik öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.
- İlgili literatür tarandığında, ilkokul çağındaki yabancı uyruklu çocuklara ilk okuma yazma öğretimi öğretmen öz yeterliklerine ilişkin herhangi bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ilgili hedef kitleye yönelik öğretmen öz yeterlik ölçekleri geliştirilmelidir.



- Barın, E. (2010)**, “Yabancılara Türkçe Öğretme Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifba Kitabı Üzerine”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, no. 27, pp. 121-136.
- Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi (BEKAM) (2015)**, *Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu*, Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi, Gaziantep, Türkiye.
- Biçer, N. (2012)**, “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Vol. 1, no. 4, pp. 107-133.
- Boylu, E. (2014)**, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri”, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol. 6, no. 2, pp. 335-349.
- Boylu, E. & Başar, U. (2016)**, “Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol. 4, no. 24, pp. 309-324.
- Bölükbaş, F. (2016)**, “Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi:İstanbul Örneği”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol. 9, no. 46, pp. 21-31.
- Calp, M. (2009)**. *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Calp, M. (2017)**, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem: İşitsel-Dilsel Yöntem”, *International Journal of Languages Education and Teaching*, Vol. 5, no. 4, pp. 611-633.
- Çakır, İ. (2010)**, “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 28, no. 28, pp. 165-176.
- Çavuş, O. (2014)**. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2018)**, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi”, *Turkish Studies*, Vol. 13, no. 28, pp. 265-339.
- Dedeli, S. (2008)**. *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Delican, B. (2017)**, “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, *Turkish Studies*, Vol. 11, no. 3, pp. 861-878.
- Delice, F. (2019)**. *Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1999)**. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006)**. *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007)**. *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (2013)**. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dilci, T. (2012)**, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algıları”, *Millî Eğitim Dergisi*, no. 194, pp. 166-183.

- Doğan, S. (2013).** *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, Türkiye.
- Dolunay, S. K. (2005).** *Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005), Denizli Üniversitesi, Denizli.
- Ekin, Ö. (2018).** *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Ekşi, N. (2016).** Suriyelilerin Hukuki Statüsü ve Suriyelilere Sağlanan Hizmetler. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Emin, M. N. (2018).** *Türkiyedeki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar: Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Emin, M. N. (2016).** *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. Ankara: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013),** "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi", *Turkish Studies*, Vol. 8, no. 4, pp. 769-782.
- Er, A. (2005),** "Yabancı Dil Öğretiminde Okuma", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 12, pp. 208-218.
- Erdil, M. (2018),** "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılara Türkçe Öğretimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol. 11, no. 60, pp. 93-112.
- Ethnologue (2019).** <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages> (E: 12.04.2019)
- Ferah, A. (2009),** "Türkçe İlk Okuma ve Yazma Göstergelerinin İrdelenmesi", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, no. 688, pp. 348-363.
- Gazi Üniversitesi (2018).** Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü <http://gbp.gazi.edu.tr> (E: 17.04.2019)
- Gedik, D. (2009).** *Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Gencer, T. E. (2017),** "Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol. 10, no. 54, pp. 838-851.
- Global English Editing (2017).** <https://geediting.com/world-reading-habits> (E: 11.04.2019)
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2016).** Uluslararası Koruma Çeşitleri. [http://www.goc.gov.tr/icerik3/uluslararasi-korumacesitleri\\_409\\_546\\_548](http://www.goc.gov.tr/icerik3/uluslararasi-korumacesitleri_409_546_548) (E: 28.04.2019).
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019).** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Verileri. [www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik\\_558\\_560\\_8971](http://www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971) (E: 21.04.2019).
- Göçer, A. (2013),** "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi", içinde Durmuş, M. ve Okur, A. (eds.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, pp. 171-178.

- Göçer, A. (2014).** *Etkinlik Temelli İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013),** “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri”, *Turkish Studies International Academic Journals*, Vol.8, no. 7, pp. 201-221.
- Gözüküçük, M. (2015).** *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Gözüküçük, M. (2017),** “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Yapılandırıcılık”, içinde F. Susar Kırmızı & E. Ünal (eds.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, pp. 1-33.
- Gümüş, M. (2012).** *Dil Öğretiminde Temel Beceriler*.  
[http://www.academia.edu/9765635/DİL\\_ÖĞRETİMİNDE\\_TEMEL\\_BECERİLER](http://www.academia.edu/9765635/DİL_ÖĞRETİMİNDE_TEMEL_BECERİLER) (E: 05.04.2019)
- Güneş, F. (2007).** *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011),** “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 8, no. 15, pp. 123-148.
- Güneş, F. (2017).** *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2018),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller”, içinde A. Şahin (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 499-524.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM) (2018).** Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri.  
[http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/03175027\\_03-12-2018\\_\\_Ynternet\\_BYlteni.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf) (E: 15.03.2019).
- Hacıömeroğlu, G. (2013),** “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 26, no. 1, pp. 1-18.
- Hengirmen, M. (1993a),** “Almanlara Türkçe Öğretimi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Hengirmen, M. (1993b),** “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, no. 10, pp. 5-9.
- Hengirmen, M. (1999).** *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- İpek, C., & Acuner, H. (2011),** “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol.12, no. 2, pp. 23-40.
- İpek, C., & Bayraktar, C. (2009),** “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 10, no. 2, pp. 67-84.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2018),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi”, içinde A. Şahin (ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 431-449.

- Kaçar, T. (2016).** *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013),** “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Vol. 2, no. 2, pp. 285-301.
- Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017),** “İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Vol. 5, no. 3, pp. 519-533.
- Kandemir, S. (2018).** *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Karadağ, R. (2017),** “Yazma Becerisinin Geliştirilmesi”, içinde F. Susar Kırmızı & E. Ünal (eds.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, pp. 35-77.
- Karadeniz, C. B. (2011),** “Öğretmenlerin Coğrafya Öz-Yeterlik İnançları (Ordu İli Örneği)”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Vol. 9, no. 35, pp. 28-47.
- Karasar, N. (2012).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011).** *Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H., Güngör, H., & Özalan, U. (2017),** “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi”, *International Journal of Language Academy*, Vol. 5, no. 2, pp. 250-265.
- Kırmızı Susar, F., & Kasap, D. (2013),** “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması”, *Turkish Studies*, Vol. 8, no. 8, pp. 1167-1186.
- Kızılırmak, B. (2017).** *Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Koç, C. (2013),** “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, no. 1, pp. 240-255.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012),** “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Vol. 8, no. 16, pp. 269-281.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005).** *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programları ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006).** *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLYKLERI\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERI_onaylanan.pdf) (E: 20.04.2019)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008).** *Öğretmenlik Yeterlikleri (Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014).** *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. Ankara: MEB Yayınevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017a).** *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)  
(E: 20.04.2019)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017b).** *İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160532\\_8-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_sYnYf\\_YYretmenliYi\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parya\\_11.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parya_11.pdf) (E: 20.04.2019)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018).** *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2012a),** “Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü”, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Vol. 7, no.29, pp. 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2012b),** “Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı”, *Turkish Studies*, Vol. 7, no. 1, pp. 1583-1595.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013),** “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies*, Vol. 8, no. 9, pp. 297-318.
- Mutlu, H. H., & Bağcı Ayrancı, B. (2017),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler”, *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, Vol. 3, no. 2, pp. 66-74.
- Oruç, Ş. (2016),** “Türkçede Ana Dil ve Ana Dili”, *Litera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, Vol. 2, no. 1, pp. 311-322.
- Öz, F., & Çelik, K. (2005).** *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009).** *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2015).** *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Özkan, H. H. (2012),** “Yapılandırmacı Odaklı Öğretim Tasarımı Modeli Örneği”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 15, no. 28, pp. 47-66.
- Öztürk, T. (2015).** *Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı ve Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Öztürk, B. (2017).** *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Pehlivan, H. (2010),** “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım”, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir: Pegem Akademi.
- PIKTES (2016).** *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. <https://piktes.meb.gov.tr> (E: 19.04.2019)
- Robertson, A. K. (2008).** *Etkili Dinleme*. (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robson, M. (2013).** <http://www.britishcouncil.org> (E: 12.04.2019)



- Sağır, M., & Atalay Demir, T. (2016).** *Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, M. (2015),** “İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği”, içinde Ö. Yılar (ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 1-36.
- Sakız, G. (2013),** “Başarıda Anahtar Kelime: Öz-Yeterlik”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 26, no. 1, pp. 185-209.
- Sarı, H. (2008).** *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2017),** “Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 32, no. 4, pp. 916-938
- Savaş, B. (2008).** *Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, Türkiye.
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016),** “Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,Vol. 5, no. 1, pp. 412-445.
- Şahin, A. (2011),** “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 2, no. 1, pp.178-188.
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2017),** “Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi”, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, no. 5, pp. 102-113.
- Şahin, E. Y. (2013),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları”, *Tarih Okulu Dergisi*, no. 15, pp. 433-449.
- Şahin, E. Y. (2018),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler”, içinde A. Şahin (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 109-144.
- Şahin, E. Y., & Koçbey, P. (2018),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları”, içinde A. Şahin (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 359-389.
- Şahin, Y. (2009),** “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol. 13, no. 1, pp. 149-158.
- Şengül, K. (2018),** “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Vol. 6, no. 3, pp. 538-552.
- Şimşek, M. (2016).** *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafyaya Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktor Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013).** *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tanrıkulu, F. (2017),** “Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri”, *Liberal Düşünce Dergisi*, Vol. 22, no. 86, pp. 127-144.
- Taşar, H. (2012),** “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algularının İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)”, *Verimlilik Dergisi*, no. 4, pp. 67-77.
- Taşkaya, S. M. (2017),** “Ana Dili Türkçe Olmayanlara İlk Okuma Yazma Öğretimi”, içinde F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (eds.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, pp. 207-232.
- Tekin, H. (1980).** *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tiryaki, E. N. (2013),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Vol. 1, no. 1, pp. 38-44.
- Tok, Ş. (2001),** “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, pp. 257-276.
- Tosun, C. (2006),** “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış, *Journal of Arts and Sciences*, no. 5, pp. 79-88.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2006).** Güncel Türkçe Sözlük.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019).** <http://www.turkiyemaarif.org/> (E: 10.09.2019).
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013),** “Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Vol. 2, no. 2, pp. 217-226.
- Ülper, H. (2010).** *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üst, E. (2015).** *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Varıoğlu, M. C. (2018),** “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi”, içinde A. Şahin (ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi, pp. 473-497.
- Yaşar, Ş. (1998),** “Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programındaki Yeri”, içinde H. Pilancı (ed.), *Türkçe Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, pp. 5.
- Yeşilyurt, E. (2015).** *Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onkesiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Yıldız, E. (2018).** *Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, Türkiye.
- Yıldız, M. (2010).** *Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almanların İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri:Mersin Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, Türkiye.

- Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2015)**, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi”, *International Journal of Language Academy*, Vol. 3, no. 1, pp. 265-286.
- Yılmaz, F., & Cımbız, A. T. (2016)**, “Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğitim Yazı Hakkındaki Görüşleri”, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol. 13, no. 1, ss. 567-592.
- Yüce, S. (2005)**, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Vol. 3, no. 4, pp. 419-429.
- Yunus Emre Enstitüsü (2019)**, <http://www.yee.gov.tr/> (E: 10.09.2019).
- Zimmerman, B. J. (2000)**. “Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective”, içinde M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 13-39.
- Zorbaz, K. Z. (2014)**, “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri”, içinde M. Durmuş, & A. Okur (eds.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları, pp. 159-169.



## **EKLER**

**EK 1.** Kişisel Bilgi Formu

**EK 2.** İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

**EK 3.** Ölçek Kullanım İzni

**EK 4.** Etik Kurul Raporu



**EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Cinsiyetiniz ?

Kadın  Erkek

Branşınız ?

Sınıf Öğretmenliği  Türkçe Öğretmenliği  
 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Çalıştığınız kurum ?

Geçici Eğitim Merkezi  Devlet Okulu

Deneyim?

0-1 yıl  1-2 yıl  2-3 yıl  3 yıl ve üzeri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik eğitim aldınız mı?

Evet  Hayır

İlk okuma yazma öğretime yönelik eğitim aldınız mı?

Evet  Hayır

İlk okuma yazma öğretiminde en çok zorlandığınız beceri hangisidir?

Evet  Hayır

Ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübeniz var mı?

Evet  Hayır

## EK 2. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Kıymetli öğretmenlerim,

Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmanın niteliği bakımından büyük değer taşımaktadır. Cevaplarınız tamamen gizlilik içerisinde değerlendirilecek ve sadece bu bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

Katılımlarınız ve samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Furkan ŞAHİN

İstanbul Aydın Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

fsahin3428@gmail.com

		<b>1 düşük 5 yüksek olmak üzere kendinizi yeterli görme düzeyinizi işaretleyiniz</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>H1</b>	Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme					
<b>H2</b>	Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme					
<b>H3</b>	Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme					
<b>H4</b>	Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme					
<b>H5</b>	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme					
<b>H6</b>	Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme					
<b>H7</b>	Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme					
<b>H8</b>	Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme					
<b>H9</b>	Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme					
<b>U10</b>	Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme					
<b>U11</b>	Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme					
<b>U12</b>	Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme					
<b>U13</b>	Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme					

<b>U14</b>	Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme					
<b>U15</b>	Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme					
<b>U16</b>	Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme					
<b>U17</b>	Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme					
<b>U18</b>	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme					
<b>U19</b>	Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme					
<b>U20</b>	Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme					
<b>U21</b>	Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme					
<b>D22</b>	Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme					
<b>D23</b>	Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme					
<b>D24</b>	Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme					
<b>D25</b>	Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme					



### EK 3. Ölçek Kullanım İzni



furkan şahin <fsahin3428@gmail.com>

## İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN KULLANIM İZNİ

3 ileti

furkan şahin <fsahin3428@gmail.com>

5 Nisan 2019 09:05

Alıcı: "burakdelican@gmail.com" <burakdelican@gmail.com>

Merhaba Burak Delican Hocam, "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Ölçülmesi" adlı yüksek lisans tezim için veri toplama aracı olarak, geliştirmiş olduğunuz "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" adlı ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Furkan Şahin

İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Burak Delican <burakdelican@gmail.com>

5 Nisan 2019 11:28

Alıcı: furkan şahin <fsahin3428@gmail.com>

Merhaba Hocam,

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

Saygılarımla,

Dr.Burak DELİCAN

Sınıf Eğitimi ABD, Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi - SIVAS

Tel: 0 346 219 10 10 /4676

## EK 4. Etik Kurul Raporu



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020  
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Furkan ŞAHİN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 12.07.2019 tarihli ve 2019/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

05/09/2019 Enstitü Sekreteri

Büke KENDER

**Evrakı Doğrulamak İçin** : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL935U9E>

Adres:Besyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Büke KENDER  
Unvan: Enstitü Sekreteri



## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Ad-Soyad:** Furkan ŞAHİN  
**Doğum Yeri ve Tarihi:** Kadıköy, 29/04/1993  
**E-posta:** fsahin3428@gmail.com  
**Telefon:** 05323740528



### EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2016
Y. Lisans	İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	İstanbul Aydın Üniversitesi	2019

### İŞ TECRÜBESİ

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
PIKTES Öğretmeni	Millî Eğitim Bakanlığı	2016- halen devam ediyor.

### YAYINLAR

#### Uluslararası Toplantılarda Bildiri Olarak Sunulan Çalışmalar

- **Şahin, F. (2019).** Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelenmesi, Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Yıldız Teknik Üniversitesi, 27-29 Haziran 2019, İstanbul.
- **Şahin, F., Şener, Ö. (2019).** Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Yaşadıkları Dil ve İletişim Sorunları, Uluslararası EJER Kongresi, 19-22 Haziran 2019, Ankara.