

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2019



T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında, Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN tarafından hazırlanan bu çalışma/...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2019 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

..../...../.....

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	ii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iii
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	3
1.2.Alt Problemler	4
1.3.Amaç	4
1.4.Önem	5
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları	5
1.7.Tanımlar	6
2. İLK OKUMA YAZMA	7
2.1. İlk Okuma ve Yazma	7
2.1.1. Okuma	7
2.1.2. Yazma	8
2.1.3. İlk Okuma Yazma	9
2.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	10
2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Amaç	11
2.1.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	12
2.1.6.1.Fonetik Değerleri Esas Alan Yaklaşımlar	12
2.1.6.2.Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yaklaşımlar	13
2.1.6.3. Karma Yaklaşımlar	14
2.1.7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Başarıyı Etkileyen Unsurlar	14
2.1.7.1. Öğrenci	14
2.1.7.2. Aile	16
2.1.7.3. Çevre	16
2.1.7.4. Okul	16

2.1.7.5. Program	16
2.1.7.6. Öğretmen.....	16
3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ, İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ, KAYGI.....	17
3.1. Öğretmen Yetiştirme	17
3.1.1.Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	17
3.1.2.Cumhuriyet Dönemi.....	19
3.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi	21
3.3.İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi..	22
3.4. Günümüzde İlk Okuma Yazma Öğretimi	24
3.5. Kaygı	27
3.5.1. Kaygının Boyutları.....	28
3.5.2. Kaygının Nedenleri	29
3.5.3. Kaygı Türleri.....	30
3.5.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kaygı	30
3.6. İlgili Araştırmalar.....	31
3.6.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İle İlgili Araştırmalar	32
3.6.2. Öz Yeterlik İle İlgili Çalışmalar.....	34
3.6.3. Kaygı İle İlgili Çalışmalar.....	37
3.6.3.1.Öğretmen Adaylarında Kaygı İle İlgili Çalışmalar	37
3.6.3.2. Sınıf Öğretmenlerinde ve Sınıf Öğretmeni Adaylarında Öğretim Konusunda Duyulan Kaygı İle İlgili Çalışmalar	39
4.YÖNTEM.....	43
4.1.Araştırmanın Modeli	43
4.2. Evren ve Örneklem	43
4.3.Verilerin Toplanması	48
4.3.1. Veri Toplama Araçları	48
4.3.1.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği....	48
4.3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	50
4.3.2. Veri Toplama Süreci	50
4.3.2.1. Uygulama Akışı	51
4.4. Verilerin Analizi.....	52
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	52
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	53

5. BULGULAR VE YORUM.....	54
5.1. Nicel Araştırma Bulguları	54
5.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Analizi Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	54
5.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	60
5.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Analizi Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.2.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	60
6.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
6.1.Sonuç ve Tartışma.....	66
6.2.Öneriler	73
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ	102

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU

2019, XII+ 102 sayfa

Jüri: Doç. Dr. Taner ALTUN

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi ve bu konuya yönelik görüşlerini belirlemektir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kaygı düzeylerinin eğitim görülen üniversite, genel not ortalaması, cinsiyet, birinci dereceden akrabalarından sınıf öğretmeni olma, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapmış olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018– 2019 akademik yılında ülkemizin devlet üniversitelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ülkemizdeki 7 coğrafi bölgedeki 13 üniversitede öğrenim gören 818 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel veriler için de örneklemden 74 tanesinin görüşlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği ile ilk okuma yazma öğretiminde kaygıya neden olan faktörleri belirlemek amacıyla alanında uzman kişilerden görüşler alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme anketi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz; nicel verilerin analizinde ise t – testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı duydukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygıları cinsiyete, ağırlıklı not ortalamasına, birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunup bulunmamasına göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretme kaygıları eğitim gördükleri üniversitelere, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmen adaylarında ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygıya neden olan faktörlerin; öğretmenden, öğrenciden ve dış etkenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni adayı.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

AN EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS’ ANXIETY LEVELS RELATED TO THE FIRST TEACHING READING AND WRITING

Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN

Thesis Advisor: Dr. Teac. Mem. Murat ÇALIŞOĞLU

2019, XII+ 102 page

Jüri: Assoc. Prof. Dr. Taner ALTUN

Dr. Teac. Mem. Yusuf SÖYLEMEZ

Dr. Teac. Mem. Murat ÇALIŞOĞLU

The main purpose of this study is to investigate the anxiety levels of primary school preservice teachers about first teaching reading and writing and to determine their views on this subject. On the other hand, the level of anxiety of primary school preservice teacher related to the first teaching reading writing was analyzed whether it showed a significant difference according to the variables of university, general grade point average, gender, being a classroom teacher from first degree relatives, school experience and teaching practice at primary school first grade level. Mixed research method was used in this study. The population of the research consists of 4th grade students studying in the department of classroom teaching in the state universities in Turkey in the 2018-2019 academic years. The sample of the study consists of 818 students from 13 universities in 7 geographical regions of Turkey. In the study, Anxiety Scale for First Teaching Reading and Writing developed by the researcher and semi-structured interview protocol prepared by taking the opinions of experts in the field in order to determine the factors causing anxiety in first teaching reading and writing were used as data collection tools. In the analysis of qualitative data obtained in the study, descriptive analysis was used, and in the analysis of quantitative data, t - test and ANOVA test were used. According to the quantitative results of the study, it was seen that the preservice classroom teachers were concerned about the first teaching reading and writing. Concerns of primary school preservice teachers about the first teaching reading and writing do not differ according to gender, cumulative grade point average and whether there are primary school teachers in first degree relatives. Primary school preservice teachers’ anxiety levels about the first teaching reading and writing are statistically differentiated according to the university they study, their experiences of observing or practicing at the first-grade level of primary school within school experience and teaching practice courses. According to the qualitative findings of the study, it was determined the factors that cause anxiety about the first teaching reading and writing in preservice teachers are due to teacher, student and external factors.

Keywords: Anxiety, teaching reading and writing, preservice classroom teacher.

ÖNSÖZ

Bu çalışma, sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi ve bu konuya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi sürecini etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlardan en önemlisi öğretmenin öğretim sürecinde duyduğu kaygıdır. Öğretmenin kaygı durumu yalnızca öğretmeni etkilemezken; öğrenciyi ve dersin verimliliğini de etkiler. Yükseköğretim düzeyinde eğitim verilirken, ilkokullarda bu alanla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılırken eksiklerin ortaya konması, çözüme yardımcı olması ve ilk okuma ve yazma öğretimi alanında benzer araştırmalar yürütecek araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, görüş ve önerileriyle bana destek sağlayan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU'na; tez sürecinde bana katkı sağlayan Arş. Gör. Büşra KOÇAK MACUN'a; tezimin okunması ve düzeltilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ'e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım boyunca görüş ve önerilerinden yararlandığım, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşım Aylin ASLAN'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca tüm imkanlarıyla bana destek olan, hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan ve bugünlere gelmemde asıl emeği olan annem Elif Kadın TANIŞIR, babam Ferzende TANIŞIR ve canım kardeşlerime; yol arkadaşım Hasan ÖZKAN'a teşekkür eder, sonsuz saygı ve sevgilerimi sunarım.

Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin İçeriği.....	22
Tablo 3.2. Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları.....	26
Tablo 5.1. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversitelere ilişkin dağılımı.....	51
Tablo 5.2. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının AGNO'larına ilişkin dağılımı.....	51
Tablo 1.3. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin dağılımı.....	52
Tablo 5.4. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni olma durumuna ilişkin dağılımı.....	52
Tablo 5.5. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilköğretim birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna ilişkin dağılımı.....	53
Tablo 5.6. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre ilk okuma ve yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular.....	54
Tablo 5.7. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere ilk okuma ve yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	54
Tablo 5.8. Harf ve 4'lük sisteme göre başarı durumu.....	56
Tablo 5.9. Öğretmen adaylarının AGNO'larına göre ilk okuma ve yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular.....	56
Tablo 5.10. Öğretmen adaylarının AGNO'larına göre ilk okuma ve yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	57
Tablo 5.11. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerine yönelik cinsiyete ilişkin t – Testi sonuçları.....	57

Tablo 5.12. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine yönelik birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunma durumlarına ilişkin t – Testi sonuçları.....	58
Tablo 5.13. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine yönelik okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri.....	58
Tablo 5.14. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	59
Tablo 5.15. Katılımcıların Cinsiyetlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	60
Tablo 5.16. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular.....	60
Tablo 5.17. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular.....	62
Tablo 5.18. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular.....	63
Tablo 5.19. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular.....	65

KISALTMALAR DİZİNİ

% : Yüzde

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

AGNO: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Denek Sayısı

p : Anlamlılık düzey

s : Sayfa

Ss : Standart sapma

vd. : Ve diğerleri

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

1.GİRİŞ

İnsan, toplumsal bir varlık olması sebebiyle çevresiyle etkileşim halindedir. Etkileşim beraberinde iletişimi getirmiştir. İletişim insanların birbiriyle olan duygu, düşünce ve fikir alışverişidir. İletişimin beş temel ögesi vardır: Kaynak, alıcı, mesaj, kanal, dönüt. İletişimin ilk örneği olarak mağara duvarına çizilen resimleri gösterebiliriz. Sümerlerin yazıyı bulmasıyla birlikte iletişim daha sistemli hale gelmiştir. Yazı insanlar arasındaki iletişim kolaylaşmıştır. Yazıyla birlikte ileti; kalıcı ve tekrarlanabilir olmuştur; daha geniş zamanlarda, daha geniş kitlelere ulaşmıştır.

Yazma; duygu, düşüncelerin mantıksal ve anlamsal tutarlılıkla dil bilgisi kurallarına uygun olarak dile getirilmesidir (Arıcı ve Ungan, 2012). Yazının iki temel işlevi vardır. İşlevlerinden biri insanların duygu ve düşüncelerini kendi çağlarındaki insanlara aktarmak, diğeri ise kendi dönemindeki insanların dışında kendisinden sonraki nesillere aktarmadır. Yazının bunu başarabilmesi için yazılan yazıların okunması gerekmektedir.

Okuma, yazılı sembollerin kodlarının çözülüp anlamlı hale getirilmesini sağlayan iştir. Başka bir deyişle okuma bir yazıdaki harf, kelime ve cümleleri tanıyarak bunları anlamlandırma ve yorumlama işidir (Özdemir, 2015). Pilten (2011)'e göre ise okuma; ön bilgileri kullanarak, yazan ve okuyan arasında etkili iletişimi gerekli kılan bir anlam kurma sürecidir.

İnsanın geçmişten günümüze bilgi ve deneyimlere ulaşarak onları geliştirebilmesi, bilgi birikimini artırması, kültürün çağdan çağa aktarımının yapılabilmesi ve uygarlığın gelişmesi için okuma-yazma en önemli becerilerdendir. Okuma-yazma becerisi, öğrencilerin akademik başarıları açısından büyük önem taşır. Öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, diğers derslerinde de başarılarını büyük ölçüde etkiler (Öz ve Çelik, 2007). Okumanın, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araç olması sebebiyle her dersin temelinde önemli bir yeri vardır. Çünkü iyi okuyamayan veya okuduğunu anlayamayan bir öğrenci derslerinde de başarılı olamaz (Çelenk, 2005; Savaş, 2008; Göçer, 2000; Kılıç, 2000; Kızılaslan Tunçer, 2013).

Kızılaslan Tunçer'e (2013) göre ilk okuma yazma öğretimi, anlamlı işaretlerle kodlama ve bu kodları çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir. Günümüzde öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerini kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesini sağlamaktır.

İlkokul birinci sınıftan itibaren düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yangın, 2013; Özdemir, 2015). Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesi, eğitimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış olması gerekir (Sönmez, 2010; Kıncal, 2005; Erdem, 2005). Hayatı boyunca insana gerekli olan ve sonraki öğrenmelerinde önemli rol oynayan okuma yazma öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Cemaloğlu, 2001; Kızılaslan Tunçer, 2013).

İlk okuma ve yazma öğretimi öğretmenlerin öğretmenlik becerileriyle yakından ilgilidir. Oldukça önemli olan ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgiler sınıf öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma öğretimi dersi ile kazandırılmaktadır. 2018 yılında sınıf öğretmenliği lisans programında yapılan değişikliklerle birlikte İlk okuma ve yazma öğretimi dersi 3. yarıyıl da verilen 3 teorik ders saatine sahip, 3 kredilik, uygulamanın olmadığı bir ders olmuştur (Yurdakal, 2018). İlk okuma ve yazma öğretimi dersinin içeriği Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmiştir. Dersin içeriğine baktığımızda okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki, Türkçenin özellikleri ve ilk okuma-yazma öğretimine etkisi; okuma ve yazma öğretim yaklaşımları, ilk okuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, ilk okuma ve yazma öğretimi açısından birinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilk okuma ve yazmaya hazır oluşluk (öğrenci) ve hazırlık (öğretmen), ilk okuma ve yazma öğretiminde başarısızlık ve nedenleri, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler; ilk okuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler; ses temelli cümle yöntemi, ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda

okuma ve yazma öğretimi uygulamaları, kelime hazinesinin geliştirilmesi, ilk okuma ve yazmanın değerlendirilmesi, ilk okuma yazma öğretimi ve teknoloji kullanımını görmekteyiz (YÖK, 2018).

İlk okuma ve yazma öğrenci ve sınıf öğretmeni adaylarının ve hatta sınıf öğretmenlerinin öğrenmesi ve öğretmesi zor görülen bir alan olarak algılanmaktadır. Bir öğretmenin profesyonel anlamda ilk okuma ve yazma öğretimi yapabilmesi için yeterli bilgiye ve çok iyi bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Ülkemizde sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma öğretimi konusunda kaygı duymalarının çeşitli nedenleri vardır. Sınıf öğretmenlerinin mezun olmadan önce ilk okuma ve yazma öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretme konusunda kendini yeterli hissetmemeleri, materyal seçememe ve tasarlayamama, dersi oyun ve teknoloji ile zenginleştirememe gibi konular kaygı nedenlerinin başında gelmektedir. Mesleğe başlamadan önce sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda kaygı düzeylerinin ve nedenlerinin tespit edilmesiyle olumsuz durumlar giderilirse gelecek nesillerin okuma yazmadaki başarıları olumlu yönde etkilenecektir.

1.1.Problem

Öğrenciler için eğitim sürecinin temeli olan 1.sınıf öğrenim hayatının temel basamağı olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin öğrenim hayatlarındaki temel basamak ne kadar sağlam olursa öğrencilerin akademik başarıları da o kadar yüksek olur. (Çelenk, 2005; Savaş, 2008; Göçer, 2000; Kılıç, 2000; Kızılaslan Tunçer, 2013) Öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde etkili olan birçok faktör vardır (Durna, 2014; Özdemir, 2015). Bu faktörlerden biri de sınıf öğretmenin okuma yazma öğretiminde duymuş olduğu kaygıdır. Çünkü öğretmenin kaygısı, öğretmenin derse adapte olamamasına neden olur. Bu durum öğrencinin öğrenmesini engeller (Baydar ve Bulut, 2002).

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygı durumları nasıldır?

1.2.Alt Problemler

- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygılarında ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygılarında öğrenim görmekte oldukları üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygılarında birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik kaygılarının nedenleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine sürecini zenginleştirememesine neden olan faktörler nelerdir?

1.3.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi ve bu konuya yönelik görüşlerini belirlemektir.

1.4.Gerekçe ve Önem

Literatür incelendiğinde ilk okuma yazma öğretime, ilk okuma yazma öğretiminin önemine, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik birçok çalışma olmasına rağmen sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimindeki kaygı düzeyleri ve nedenlerine yönelik çalışmaya rastlanılmamaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki kaygılarını ölçebilecek İlk Okuma Yazma Öğretime Yönelik Kaygı Ölçeği geliştirilerek literatüre kazandırılmıştır. Yapılan bu çalışmayla Türk Milli Eğitim sisteminin en önemli parçası olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine, uygulama ve sürece yönelik düzenlenen çalışmalara geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin fikirleri ve önerileri doğrultusunda eksiklerin giderilebilmesinde önemli bir adım olabileceğine ve ilk okuma yazma konusunda alanyazına katkı sağlayarak yapılacak çalışmalara fikir oluşturabileceğine inanılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2018-2019 akademik yılı,
- 13 devlet üniversitesi,
- Araştırmanın nicel boyutu 818 öğrenci, nitel boyutu ise 74 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma,

- Araştırmacının, araştırma süreci boyunca yansız davrandığı,

- Araştırmaya katılan adaylar arasında olumlu veya olumsuz bir etkileşim olmadığı,
- Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin veri toplama aracına ve görüşme sorularına samimi ve objektif bir şekilde cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Okuma: “Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır.”(MEB, 2006).

Yazma: “Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir” (Adalı 2011, s. 30).

İlk Okuma ve Yazma: “İlkokulun birinci sınıfında, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönem.” (Ferah, 2007, s. 9).

Kaygı: Belli birtakım olay veya olaylar karşısında, bireylerin hissettikleri huzursuzluk ve endişe durumudur (Scovel,1991).

Öğretme Kaygısı: “Sınıf içi etkinliklerin hazırlığı ve uygulanmasını içeren öğretme süreciyle ilgili yaşanan kaygı” (Gardner ve Leak, 1994; akt. Peker, 2006, s. 77).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

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

2.1. İlk Okuma ve Yazma

2.1.1. Okuma

Okuma, anlamanın en önemli basamaklarından biridir. Bu nedenle yaşantımızda önemli bir yere sahiptir. Günümüzde bilgiye ulaşmanın ve ulaşılan bilgiyi güncellemenin yollarından en önemlisi okumadır. Okuma ile yazılı materyalleri görür, algılar, yorumlar ve anlamlandırırız. (Tuna, 2016)

Okuma, kişinin kültürlenmesini sağlayan değerli bir araçtır (Karadağ,2013). Manguel (2004, s.92) okumanın önemini “Okumayı öğrenmek, okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul törenidir; bağımlılık ve eksik iletişim konumundan töresel bir çıkış yoludur. Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığıyla katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler.” şeklinde belirtmektedir.

Okuma ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır:

Okuma, duyu organlarıyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Özbay, 2014). Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır (MEB, 2006). Öz’e göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçrayarak kelimeleri görmesi, kelimelerin anlamlarını kavrama veya seslendirmedir (Öz, 2001).

Akyol'a (2001) göre okuma, okuyucuyla ve çevresindeki faktörlerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Sever (2004, s.12)'e göre okuma "Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.". Okuma, tüm varlıkları görsel yolla veya herhangi bir duyu organıyla tanıma, anlamlandırma etkinliğinin yanında, yazılı sembollerini çözümüyle yetisi kazanma ve kazandırma etkinliğidir (Şahin, 2011). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, her açıdan değerlendirerek görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1998, s.41).

"Okuma bir yönüyle bireysel diğer bir yönüyle ise sosyal bir etkinliktir." (Özkara, 2010, s.109). Okumadan beklenen asıl sonuç düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Anlamanın gerçekleşmesiyle okuma başarılı ve amacına ulaşmış olur (Ege, 2011). Bamberger (1990) okumanın çeşitli aşamalardan oluşan karmaşık ve sembollerin tanındığı bir algılama süreci olduğunu belirtmiştir.

2.1.2. Yazma

Yazı, vazgeçilmez ve kalıcı bir iletişim sistemidir. Hiçbir buluş, insanoğlunun medeniyetine yazının bulunuşu kadar katkı sağlamamıştır (Karatay ve Başaran,2005, s.48). Yazının bulunması ve gelişimi de oldukça uzun bir süreçtir. Yazı başlangıçta, insanlar tarafından kullanılan eşya ve aletler örnek alınarak meydana getirilmiştir. Bir şekil bir kelimenin karşılığı olarak kullanılmış, zamanla şekiller heceleri ve sesleri sembolize eder hale gelmiştir. Bu işaretler ve şematik biçimler zamanla gelişmiş, değişmiş ve bunun sonucu olarak hemen her toplumda farklı alfabeler ortaya çıkmıştır. Bireyin hayatında çok önemli bir yere sahip olan ve en zor geliştirilen dil becerisi olan yazmadır (Kırbaş ve Orhan, 2011). Yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2014).

Yazmanın pek çok tanımı bulunmaktadır.

"Yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerisi gibi edinilmesi gereken temel bir beceridir" (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013, s. 1526). Akyol (2013, s. 51) yazmayı "düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek" olarak tanımlamaktadır.

Güneş (2013, s. 157) yazmayı “zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” olarak tanımlamaktadır. Sever (2011, s. 24) ise yazmayı “Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşmak gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” olarak tanımlamaktadır.

Adalı (2011, s. 30)’ya göre “Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir”. TDK Güncel Sözlük’ te ise (2015) yazı, düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi, alfabe, harfleri yazma biçimi, herhangi bir konuda yazılmış bilim, düşünce ve sanat ürünü, anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan şey, makale olarak tanımlanmaktadır.

2.1.3. İlk Okuma Yazma

Okul, insan hayatına yön veren en önemli sosyal müessesedir. Bir birey okula adım attığı günden itibaren gelişmeye başlar. Bu gelişim süreci okul hayatı bitip iş hayatına atıldığı zamanda da devam eder. Hatta bireyin sosyal hayatı da bu gelişmeler paralelinde zenginlik kazanır. Bu gelişim ve değişimler bireylerin okuma ve yazma becerileriyle olur.

Çocuklar, okuma-yazma ile ilgili beceri ve deneyimlerinin çoğunu okula başlamadan önce kazanmaktadırlar. “Birey, ana dilini ilk önce aile içindeki etkileşimden öğrenir” (Yılmaz, 2009, s. 3). Annesinden ve çevresinden öğrendiği ana dili çocuğun diline yansımakta ve çocuk aileden öğrendiği gibi ana dilini kullanmaktadır. “Ailede öğrenilen ses dizgesi, vurgu, ton gibi ses özellikleri çocuğun diline yerleşir” (Nas, 2003, s. 3). “Başlangıçta bireyin doğup büyüdüğü çevre içinde öğrendiği bu dil, okul ortamında gelişir” (Yılmaz, 2009, s. 3). Bir araştırmada Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen ailelerde yetişen çocukların okumaya hazır olmadıkları tespit edilmiştir (Çelenk, 2003).

Okuma yazma bir kültürdeki görsel simgelerin, sayıların kişisel ve sosyal gelişim için kullanılması ve anlaşılmasını gerektiren karmaşık yeterliklerin tümüdür (The Centre for Literacy, 2014). Sosyal ve bilişsel bir davranış olarak okuma yazma,

stratejik düşünme ve yansıtıcı düşünme fırsatları sunmaktadır (Cambridge Assessment, 2013).

Güvey Aktay (2015) dil öğrenen kişilerdeki okuma yazma becerisinin tamamen kişinin kendisinde var olan becerilerin gelişiminin devamı olduğunu; öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimle de sürecin sosyalleştiğini belirtmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi ise bireyin gelecekteki öğrenim yaşamı için kritik bir role sahiptir. Çünkü çocuğa ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki akademik başarısını ve sosyal yaşamını ciddi şekilde etkilemektedir.

İlk okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amacıyla sürdürülen bir dil öğretimi sürecidir (Wray, D., Medwell, J., Poulson, L. ve Fox, R. 2002; Baş, 2006). Yani İlk okuma yazma olayı sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçiştir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencide olan konuşma ve dinleme becerilerinin üzerine inşa edilmektedir. Okuma öğretimi ile yazma öğretimi birlikte yürütülmektedir (Babayiğit, 2016).

Özdemir'e (2015) göre ilk okuma yazma öğretimi genel anlamda anlamlı işaretlerle kodlama ve anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren süreçtir (Özdemir, 2015; Kayıkçı, 2008).

2.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

Eğitimin temel ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir (Göçer, 2014; Sağırılı, 2015). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi oldukça önemlidir.

Eğitim sisteminin temelini ilk okuma yazma oluşturmaktadır (Çaydere, 2010). Çocuk okuma ile en büyük bilgi edinme yolunu; yazma ile duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatım yolunu kazanır (Tanışır,2018). Bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin kalıcılığı da okuma yazma ile mümkündür. İlk senede iyi bir okuma yazma öğretimi dersi alamayan öğrenciler görsel sunu, görsel okuma, yorumlama ve kendini ifade etme, materyal kullanımı gibi birçok konuda geri kalacaktır. Bu durum

öğrencinin yalnızca birinci sınıftaki akademik başarısını değil aynı zamanda üst sınıflardaki başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir.

İlk okuma yazma yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarıya yön veren bir eğitim sürecidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu doğru yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin tüm okul yaşamında başarılı olacağı düşünülmektedir (Çelenk, 2005).

“Gelecek kuşağın yetişmesinde ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir anlaşma aracıdır.” (Durna, 2014, s.12).

2.1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Amaç

İlk okuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır (Damar, 1996).

Çelenk (1999) ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını düzeyine uygun metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme; duygu ve düşüncelerini sözlü yada yazılı olarak anlatabilme; çevresiyle etkili iletişim kurabilme; dil kurallarına uygun bir yazı yazabilme; Türk dilini öğrenerek kullanmaktan zevk alabilme şeklinde ifade etmektedir.

Akyol (2006, s. 7) okuma yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.
- Noktalama işaretleri ve kullanıldıkları yerleri kavratmak.
- Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.
- Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek.

- Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.
- Okuma-yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak.
- Kelime hazinesini geliştirmek.
- Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak.
- Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.
- Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

2.1.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Geçmişten günümüze, ilk okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntemler değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlarla verilmektedir. Kısaca ilk okuma yazmada öğretim yöntem ve teknikleri üç başlık etrafında toplanabilir: Fonetik Değerleri Esas Alan Yaklaşımlar, Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yaklaşımlar ve Karma Yaklaşımlar.

2.1.6.1.Fonetik Değerleri Esas Alan Yaklaşımlar

Türkçe kaynaklarda fonetik değerleri esas alan yaklaşımlar “bireşim yöntemi” olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2009; Ekin, 2018). Gray (1975), fonetik değerleri esas alan yaklaşımları Alfabe Yöntemi, Fonetik (ses) Yöntem ve Hece Yöntemi olarak belirtmiştir.

Alfabe (Harf) Yöntemi: Bu yöntemin temel ilkesi kelimelerin tanınıp okunabilmeleri için öncelikle harflerin tanınması gerektiğidir (Güleryüz, 2001; Köksal, 2003; Öz, 1999; Güneş, 2000). Bu metotta harfler alfabedeki sırasına göre büyük ve küçük olmak üzere öğretilir. Ardından iki harfli heceler ve daha sonra üç dört ve beş harfli anlamlı ya da anlamsız kelimeler okutulur. Birleştirilen hece veya kelimelerle kısa cümleler oluşturulur. Böylelikle her aşamada bol bol alıştırma yapılır. Birçok alıştırma sonra öğrenci gerçek okumayı öğrenir (Ferah, 2001; Gray, 1975). Fakat okuma tekniğine ağırlık verildiğinden okuduğunu anlama ikinci

planda kalır (Güneş, 2000). Okuma sırasını takip ederek okuma yazma öğrenen öğrenci hızlı yazamaz ve öğrencinin yazılı anlatım becerileri gelişemez (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Fonetik (Ses) Yöntemi: Bu yöntemin temel ilkesi bir kelimeyi okumak için harflerin değil sesin tanınması gerektiğidir (Öz, 1999; Gray, 1975). Bu metotta alfabede bulunan harfler doğal sesleri ile öğretilir. Doğal sesleri öğrenen öğrencilere sırasıyla hece ve kelime öğretilir. Öğretilen kelimelerden cümleler oluşturulur. Ses yöntemine alfabede bulunan 8 sesli harfin öğretilmesiyle başlanır ve diğer tüm harfler öğretilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu yöntemde metnin anlaşılabilmesi ve yavaş okunup yazılması gibi dezavantajlar vardır (Köksal, 2003; Öz, 1999).

Bu yöntemde Ses Temelli Cümle Yöntemi, Tümevarım Yöntemi, Ses Yöntemi, Bireşimsel Yöntem, Sentez gibi isimler de verilmektedir (Ekin, 2018).

Hece Yöntemi: Bu yöntemin temelinde hece vardır. Okuma yazma öğretilirken ilk olarak öğrencilere hece oluşturma öğretilir. Öğretilen heceler birleştirilerek kelimeler ve cümleler oluşturulur. Bu metotta birçok sessiz harfin doğru okunması için sesli harflerle birleşmesi gerektiği düşüncesi nedeniyle harfler yerine heceler kullanılır (Gray, 1975).

2.1.6.2.Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yaklaşımlar

Okuduğunu anlamayı esas alan yaklaşımlar, Türkçe kaynaklarda “çözümleme yöntemi” olarak ele alınmaktadır (Yılmaz, 2009). Bu yöntem bütünü kendini oluşturan parçalardan farklı, özgün bir yapıya sahip olduğu düşüncesini benimseyen Gestalt Psikolojisinden esinlenerek ortaya çıkmıştır (Çelenk 2013). Gray (1975), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemleri Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi ve Hikaye Yöntemi olarak belirtmiştir.

Kelime Yöntemi: Bu yöntemde her kelimenin öğrencinin hatırlayabileceği özel bir anlamı vardır. Bu nedenle okuma yazma çalışmalarına kelime öğretimi ile başlanır. Kelime öğretiminde görsellerden yararlanılır (Çetin, 2010). Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005) göre yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde okuma ve yazma öğretiminin uygulanmasında etkilidir.

Cümle Yöntemi: Bu yöntemde kelimelerin ancak cümle içerisinde gerçek anlama sahip olduğu düşünülmektedir. Cümle, zamanla kelimelere, daha sonra da hecelere ve harflere ayrılarak çocuğun okumayı öğrenmesi sağlanır (Yılmaz, 2009).

Hikâye Yöntemi: Cümle yönteminin genişletilmiş hali olan hikaye yönteminin temelinde hikayeyi oluşturan cümleler vardır. Öğretimin ilk basamağı, öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla okuyacakları hikâyeyi anlatmaktır. Hikâye tüm detayları ile öğrencilere tanıtılır. Daha sonra her cümle tam olarak tanınmaya kadar tekrar edilir. Cümleler, cümle içindeki kelimeler ve kelime içindeki heceler tanıtılarak çocuklara okumayı öğretmeye çalışılır (Gray, 1975).

2.1.6.3. Karma Yaklaşımlar

Karma yaklaşımlar, bireşimsel ve çözümleme yöntemlerinin problemlerini gidermek amacıyla geliştirilen bir ara öğretim yöntemidir (Uğuz, 2006). Okuma yazma öğretimine öğrenciler için anlamlı olan cümle ya da kelimedenden başlanır. Birkaç cümle öğretildikten sonra sesli harfler, sözcükler, heceler verilir; son olarak da ses tanıma devresine geçilir. Bu yöntemde sesler ve sözcükler verildikten sonra öğrenci için kısa ve önemli olan dikkat çeken cümle ve metinler dağıtılır. Bu yöntemle kişiye kısa sürede okuma yazma öğretmek amaçlanır. Genellikle yetişkin okuma yazma öğretiminde kullanılır (Şenel, 2004). Fakat bu yöntemle hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanılamaz; okuma yazma süreci çok hızlı bitirildiğinden kelimelerin telaffuzunda zorlanılır bu da yazıya yansır.

2.1.7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Başarıyı Etkileyen Unsurlar

İlk okuma yazma öğretimi karmaşık bir süreçtir. Bu süreci oluşturan değişkenler çeşitlilik gösterdiği gibi başarıyı da etkilemektedir. Keskinlik (2002), ilk okuma yazma öğretiminde başarısızlığı bir nedene bağlamak için, ilgili nedenin açıklıkla tespit edilir olması gerektiğini; çoğu başarısızlıkları bir veya birkaç nedenle açıklamanın bile güç olduğunu ve başarısızlığın altında çok fazla değişkenin bulunabileceğini söylemiştir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenci, aile, çevre, okul, program ve öğretmen başarıyı etkileyen unsurlardır.

2.1.7.1. Öğrenci

Büyükkaragöz ve Çivi' ye (1999) göre, öğretimin ekseni ve en önemli ögesi öğrencidir. Okulda düzenlenen tüm öğretim etkinliklerinin öğrenciler için olduğunu, öğretimde her şeyin öğrenciye yönelik ve ona uygun olması gerektiğini belirtmektedirler. Günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenenden ayrı olmadığını ve öğrenenin kendi yaşantısıyla etkileşimde bulunmasıyla beraber yeniden anlam oluşturma süreci olarak kabul edilmektedir (Albayrak, 2012; Akyıldız, 2016; Cinoğlu ve Bağcı, 2018). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenci vardır. Bu yaklaşımda öğrenci ön plandadır. Öğrenci neyi nasıl öğreneceğini kendisi belirler. Öğrenme etkinlikleri de öğretmen tarafından bu yönde yapılandırılır. Günümüzde bireylerden okuduğunu aynen kabul etmek yerine sorgulayarak ve araştırarak benimsemesi beklenmektedir. İlk okuma yazma öğretiminin gerçekleştiği 6 yaş seviyesindeki çocuğun gelişim özellikleri incelendiğinde Ünüvar'a (2002) göre çocuğu bilişsel, fiziksel, ahlak ve kişilik gelişimi olmak üzere dört alanda incelemek mümkündür.

2.1.7.1.1. Bilişsel Gelişim: Bu dönemdeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu nedenle öğrenme etkinlikleri ve yaşantıları çocuğun duyu organlarını harekete geçirecek türden olması gerekir. Çocuğun sözcük dağarcığının hızla geliştiği, ilgilerinin kısa süreli olduğu bu dönemde öğrencilere çok çeşitli öğrenme ve öğretme ortamları oluşturulmalıdır.

2.1.7.1.2. Fiziksel Gelişim: Önceki yıllara göre ilkokulun ilk yılında bedensel gelişimde bir yavaşlama söz konusudur. Okulöncesi döneme oranla ilkokulun ilk yılından itibaren küçük kaslar önemli gelişme gösterir. Buna karşın öğrencinin kullanacağı ders araç gereci onu zorlayacak incelikte olmamalı, el kas seviyesine uygun olmalıdır. Çocuğun ağız ve diş yapısı, görme problemi olup olmadığı uzmanlar tarafından kontrol edilmelidir. Erken tanıyla tedavi şansı daha yüksektir.

2.1.7.1.3. Ahlak Gelişimi: Kuralların yüksek bir otorite tarafından konduğunu ve asla değiştirilemez olduğunu düşündükleri bu dönemde öğrenciler kurallara uymada sık sık tutarsızlık gösterirler. Konulmuş olan oyun kurallarını aynen uygulayarak, kuralın gerektiğinde değiştirilebileceğini kabul etmezler. Hayal dünyasına gereğinden fazla ilgi gösterirler.

2.1.7.1.4. Kişilik Gelişimi: Erikson' un psikososyal gelişim kuramına göre ilkokul birinci sınıf öğrencisi 'başarıya karşı aşağılık duygusu' evresindedir. Bu evrede öğrenci çevresi tarafından beğenilerek takdir edilmeyi önemli bir ihtiyaç olarak görmektedir.

2.1.7.2. Aile

Dönmezer'e (1999) göre aile aralarında evlilik, kan bağı ve çocuk bağları olan, içinde bulunduğu toplumla etkileşimde bulunan, kendine özgü inançlara ve değerlere sahip bireylerin oluşturduğu en küçük toplumsal kurumdur. Aile, çocuğun hem ahlaki hem de akademik olarak eğitildiği ilk ve en önemli kurumdur. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde de ailenin öğrenci üzerinde sorumlulukları vardır. Sınıfta öğrenilen bilgiler tekrar edilmediğinde unutulur. Bu nedenle öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde aile ile iş birliği içinde olması gerekir. Öğrencinin okulda öğrendiği bilgiyi evde ailesiyle birlikte tekrar etmesi, konuyu daha geniş ve etraflıca öğrenmesini sağlar. Bu durum öğrencinin yetersizlik duygusuna kapılmamasını ve ilk okuma yazma sürecinde etkin olmasını sağlar.

2.1.7.3. Çevre

Okula yeni başlayan çocuğun içinde bulunduğu çevre de ilk okuma yazma öğretimi sürecinde önemli etkiye sahiptir. Sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında doğru bir orantı vardır (Uzun ve Sağlam, 2005).

2.1.7.4. Okul

Okullar ilk okuma yazma öğretimi sürecine fiziksel olarak etkide bulunurlar. Okulla ilgili pek çok fiziksel etkenlerden bahsedilebilir. Bunlardan aydınlanma, ısınma, araç gereçler, sınıf mevcutları ve örgüt iklimi fiziksel etkilerden birkaçıdır.

2.1.7.5. Program

Sınıf öğretmenlerinin en önemli kılavuzu İlköğretim Programları' dır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program, ilk okuma yazma sürecinde öğretmenin neyi, nasıl öğreteceği konusunda en iyi yol göstericidir.

2.1.7.6. Öğretmen

Öğrencinin, eğitim aldığı ilk kurum olan aileden sonra, karşılaştığı en önemli insan öğretmendir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretimin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasında öğretmen anahtar konumdadır. Öğretmen en ufak hareketiyle çocuğa okuma yazmayı sevdireceği gibi çocuğu okuma yazmadan soğutabilir.

3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ, İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ, KAYGI

Bu bölümde öğretmen yetiştirme, ilk okuma ve yazma öğretimi dersi, ilk okuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi, günümüzde ilk okuma yazma öğretimi konularına yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Yetiştirme

Eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu üç temel ögeden biri olan öğretmen, sistemin ürünlerinin nitelikli ve istenilen biçimde olmasında çok önemli bir role sahiptir (Karasolak, 2017; Üstüner, 2004; Akdemir, 2013). Sünbül’ e göre (1996, s. 597) “Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmenlerdir.” Öğretmen eğitim sisteminin en temel ögesidir. “Çünkü eğitimin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır (Şişman, 2006, s. 211). Bu anlamda en genel tanımıyla nitelikli öğretmen, programı başarıyla uygulayabilen; programın hedeflerine ulaşmadaki eksikliklerini, yetersizliklerini uygulama sürecinde görüp programa geribildirim verebilen, programı değerlendirebilen öğretmendir (Çakır, 2013).

“Öğretmenlerin mesleki yeterliklere sahip bir uzman olarak yetiştirmeleri büyük ölçüde hizmet öncesi eğitim almalarıyla mümkündür. Bugün pedagojik formasyon olarak da isimlendirilen hizmet öncesi eğitim, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerini kapsayan bir programa sahiptir. Ancak iyi öğretmenlerin yetiştirilmesi öncelikle aday seçiminde gösterilecek özen ve hizmet öncesinde yeterli düzeydeki bir eğitime bağlıdır” (Şimşek, 2014, s. 79).

3.1.1.Cumhuriyet Öncesi Dönem

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ile ilgili çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu yolda atılan ilk ciddi adım 1848 yılında açılan ilk Öğretmen Okulu (Darülmualimin)' dur (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Altın, 2009; Gökyer, 2011). Osmanlı döneminde öğretmenler genellikle özel bir eğitim almadan medreselerden yetişiyordu (Altın, 2009). Fatih döneminde Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde Sıbyan mektebi muallimi olacaklar için genel medreselerden farklı bir program öngörülmüştür. Fıkıh dersleri yalnızca genel medrese öğrencilerine uygun görüldüğü halde ilkokul öğretmeni olacaklar için yararlı bulunmamıştır (Toprak, 2008). Sultan Abdülmecid döneminde 16 Mart 1848'de ilk kez bir öğretmen okulu Darülmualimin adıyla açıldı (Çalışoğlu, Tanışır, 2018). Darülmualimin ülkede etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi amaçlanarak açılan öğretmen yetiştiren kurumdur (Akyüz, 2014). Darülmualimin' in kuruluş amacı rüşdiyelere (ortaokullara) öğretmen yetiştirmekle birlikte gerektiği zaman mektepler için öğretmen ihtiyacını karşılamaktır (Akyüz, 2007; Çolak Ölmez, 2009).Tanzimat dönemi eğitiminin en önemli özelliği, dini otoritenin etkisindeki eğitimin, devlet yönetimine ve denetimine alınmasıdır (Bilir, 2011). Ancak Cevdet Paşa'ya göre tanzimat döneminde eğitimdeki değişim ve yenilikler bir binanın temelsiz yapılmasına benzetilmiş ve başarısızlığı bununla ilişkilendirilmiştir (Gündüz, 2016).

Toplumsal eğitim amaçlarıyla 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında modern okulların açılması gerçekleşmiştir (Akdemir, 2013; Ergün, 1987; Özoğlu, 2010). Böylelikle eğitim kurumlarının sayıları artmıştır. Özellikle ilkokul öğretmeni yetiştirmek için açılmıştır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde öğretmen eğitimi okulları sayısının otuzu aştığı belirtilmektedir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül & Çoker, 1995).

1.Meşrutiyet dönemi eğitimin daha çok düşünsel boyutunun tartışıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem nitelik hem de sayıca fazla öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır (Öztürk, 1996). Bu amaçla Darülmualimin' lerin ilkokul öğretmeni yetiştiren kısımları ayrılarak Darülmualimin-ı Sıbyan adıyla okul yeni bir kurum açılmıştır. Dilaver'e göre (1994), Darülmualiminlerde şube düzenlemesine gidilerek, şubeler iptidaiye, rüştiye, âliye olarak iki yıl olmak üzere değiştirilmiştir. Bu şubelere kabul için 3 şart konulmuştur. Bunlar;

1. Güzel ahlaklı olmak,
2. Öğretmenlik görevinden başka bir işle iştigal etmemek
3. Kendisine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymasıdır (Akyüz, 2014).

Mustafa Satı Bey bu dönemde Darulmuallimin’ de müdürlük yapmıştır. Öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adaylarının sürekli olarak gözlem ve uygulama yapmalarını sağlamak için “Tatbikat Mektebi” ni (uygulama okulu) açarak çağdaş bir akım başlatmıştır (Güven, 2010; Taşdemirci, 1999). Kız rüştiyelerinde istihdam edilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır (Cicioğlu, 1983; Doğan, 2005). Bu dönemden 1961 yılına kadar ilköğretim hizmetlerine yön veren ‘Kanun-u Muvakkati’ 1913 te uygulamaya konmuştur (Bilir, 2011; Yılmaz, 2018). Mutlakiyet döneminde İstanbul dışında Bosna, Girit, Sivas, Bursa, Kudüs, Trabzon, Selanik, Halep, Erzurum, Van, Musul gibi bölgelerde çok sayıda ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar açılmıştır. (Berker, 1945; Doğan, 2005). Öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmelerin yaşandığı 2. Meşrutiyet döneminde “devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” düşüncesi hâkim olmuştur (Kuru ve Uzun, 2008).

3.1.2.Cumhuriyet Dönemi

Milli mücadele hareketinin başarıyla sonuçlanmasıyla birlikte milli birlik anlayışı eğitimde de etkili olmuştur. Gazi Mustafa Kemal Atatürk her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapmaya girişerek milli eğitimin amacının, milli egemenlik ve bağımsızlık ilkeleriyle milli birlik ve beraberliğe önem veren nesiller yetiştirilmek olarak belirlenmesini sağlamıştır. Bu amaçla da 3 Mayıs 1920’de Maarif Vekâleti kurulmuştur (Bilir, 2011; Öztürk, 2005).

Cumhuriyetin başında ilkokullara öğretmen yetiştiren kızlar için 7, erkekler için 13 erkek öğretmen okulu vardı (YÖK, 2007). 1924 yılında ilkokulun eğitim süresi beş yıl iken dört yıllık ilk öğretmen okullarının eğitim süresi beş yıla çıkarılarak ders programları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 1992). 1926 tarihinde “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar iki kategoriye ayrılmıştır. İlk öğretmen okulları, Bakan Mustafa Necati döneminde (1926-1928) ödenek, öğretmen kadrosu, mekân, fiziksel yapı, araç ve donanım yönünden güçlendirildi (Altunya, 2008). 1931’den itibaren ilk öğretmen

okullarının ğretim süreleri altı yıla çıkarılarak bu kurumlar 1974' e kadar hizmet vermişlerdir (Ergün, 1987).

1924 yılında Türkiye'ye gelen Dewey göre nüfusun oğunluğ köylerde yaşamakta ve öğretmenlerin yaşadıkları veya yaşayacakları yerler göz önünde bulundurularak çok yönlü olarak yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Ada ve Baysal, 2013). Bu sebeple 1927 yılında köy ğretmen okulları açılmıştır. Köy ğretmen okulları eksikleri olduğu gerekçesiyle dört yıl sonra kapatılmıştır.

Köylerdeki acil ğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla MEB ile Tarım Bakanlığı'nın ortak çalışmaları neticesinde 1937 yılında "3238 Sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu" ıkarılmış ve askerde başarılı olan avuşlar 6 – 8 aylık "Eğitmen Kursu" na alınarak eğitilmiş ve aylık 10 TL crete mukabil köylere gönderilmişlerdir (Aydın, şahin ve Topal, 2008; Arslanoğlu, 1997; Torun, 2010).

1937 yılında köy eğitmenleri yetiştirmek amacıyla Köy ğretmen Okulları açılmıştır. Öğretmen ihtiyacının karşılanamaması nedeniyle 1940 yılında Köy enstitüleri kanunu çıkarılarak Köy Enstitüleri kurulmuştur (Gök, 2011). "İngiliz tarihçisi Tonybe Köy Enstitülerini uçurum üzerine kurulmuş köprüler olarak nitelendirmiştir" (Başaran, 1999, s.110). Köy enstitüleriyle köylerde okuryazarlığı arttırmak, köylüyü kaldırmak ve çok az btyle ğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır (Ada ve Baysal, 2009; Alkan, 2012). Köylerde birçok meslek grubuna ihtiyaç duyulması sebebiyle, Köy enstitülerinde üç yıllık eğitim sürecinde çok yönlü bir eğitim veriliyordu (Türkoğlu, 2004).

1954 yılında ilköğretim ğretmeni yetiştiren kurumlar (köy enstitüleri) ilk ğretmen okulları adı altında birleştirilmiş ve müfredata genel kültür ve tarım dersleri eklenmiştir (Alkan, 2012; şeker, 2000; Karahan, 2008).

1973 yılında çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilkokul ğretmenlerinin yüksek ğretim kurumlarında yetiştirilmesine karar verilmesiyle bu alana ğretmen yetiştirme konusunda önemli bir adım atılmıştır (ztrk, 2010). 1974-1975 ğretim yılından itibaren ortaöğretim düzeyindeki İlköğretmen Okulları kapatılarak ğretmen yetiştirmede eğitim enstitüleri ve yüksek ğretmen okulları etkili olmuştur. Bu eğitim enstitüleri ve yüksek ğretmen okulları 1982 yılında yüksekokula dönüştürülerek

üniversiteler bünyesine alınmıştır (MEB, 1992; Üstüner, 2004). 1970’li yıllarda bazı üniversitelerde pedagojik formasyonla öğretmen yetiştirilmiştir (YÖK, 2007; Kavcar, 2002; Özoğlu, 2010).

Cumhuriyet döneminde öğretmen kaynaklarında büyük bir çeşitliliğe gidilmiştir. Bu bağlamda yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler, barış gönüllüleri, çeşitli fakültelerden mezun olduktan sonra öğretmenlik formasyonu alanlar, mektup ve hızlandırılmış program ile yetiştirilen öğretmenler, askerliğini öğretmen olarak yapanlar ve tüm fakülte ve yüksekokul mezunları öğretmen olarak atanmıştır (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Akdemir, 2013).

Eğitim Yüksek Okulları 1989 yılından itibaren dört yıla çıkarılarak “eğitim fakültesi”ne dönüştürülmüştür (Küçükahmet, 1993; Ataüinal, 1994). Günümüzde de öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelerin eğitim fakültelerindedir.

3.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi

Eğitim programlarının düzenli bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin önemli yeri vardır. İlk okuma yazma becerisi öğrencilere 1. sınıfta sınıf öğretmenleri tarafından kazandırılmaktadır. Sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretimi nasıl yapacaklarını, okuma yazma öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri, materyalleri, araç ve gereçleri kullanmaları gerektiğini ilk okuma ve yazma öğretimi dersinde öğrenirler.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi dersi 1983 – 1984 programında Türkçe öğretimi dersi içerisinde verilerek 2 ders saati olarak yer almaktaydı. 1989 – 1992 yılları arasında okuma yazma öğretimi adıyla 5. Yarıyıl 2 ders saati olarak okutulmuştur. 1998 yılında ilk okuma yazma öğretimi adıyla 2 saat uygulama ve 2 saat teorik olmak üzere 4 saat okutulan 3 kredilik bir ders olmuştur. 2006 yılında yürürlüğe giren “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda ilk okuma yazma öğretimi dersi 3 teorik ders saatine sahip, 3 kredilik bir ders haline dönüşmüştür (Arslan ve Aytac, 2010). 2018’de YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programında değişiklikler yapıldı. Sınıf öğretmenliği lisans programında yapılan değişikliklerle birlikte ilk okuma ve yazma öğretimi dersi 3. yarıyıl 3 teorik ders saatine sahip, 3 kredilik, uygulamanın olmadığı bir ders olmuştur (Yurdakal, 2018). İlk

okuma ve yazma öğretimi dersinin içeriği YÖK tarafından belirlenmiştir (YÖK, 2018). Dersin içeriğine Tablo 3.1.’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin İçeriği

İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ DERSİ	KONULAR
	Okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu
	Okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki, Türkçenin özellikleri ve ilk okuma-yazma öğretimine etkisi
	Okuma ve yazma öğretim yaklaşımları, ilk okuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, ilk okuma ve yazma öğretimi açısından birinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin temel özellikleri
	İlk okuma ve yazmaya hazır oluşluk (öğrenci) ve hazırlık (öğretmen), ilk okuma ve yazma öğretiminde başarısızlık ve nedenleri, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler
	İlk okuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler
	Ses temelli cümle yöntemi, ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları, kelime hazinesinin geliştirilmesi, ilk okuma ve yazmanın değerlendirilmesi, ilk okuma yazma öğretimi ve teknoloji kullanımı

3.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Yazının bulunmasından günümüze kadar okuma yazma öğretiminde birçok farklı yol denenmiştir. Türkler tarihi süreç içinde birden çok alfabe kullanmışlardır. Güteryüz’e (2002) göre her alfabe değişimi kültürel anlamda yeniden bir yapılanmaya da neden olmaktadır. Orta ve Yeni Çağ boyunca Türkler Arap Alfabesini kullanarak harf yöntemi ile okuma yazma öğrenmişlerdir. O dönemlerde okuma ve yazma bilenlerin sayısının fazla olmamasının nedeni Arap Alfabeti ile okuma yazma öğreniminin zor olmasıydı (Sarı, 2008; Kanmaz, 2007). Osmanlı Devleti’nde ilk okuma-yazma eğitimi Sıbyan Mekteplerinde verilmekteydi (Engin ve Uygun, 2011). Harf yöntemine uygun olarak Elifba Cüzü ile Arapça öğretiliyordu (Üst, 2015; Kayıkçı, 2008; Babayiğit, 2012; Şahbaz, 2005)

“Çocuklara Armağan” (Nuhbet’ül Eftal) adlı ilk alfabeği 1852 yılında Kayserili Dr. Rüştü geliştirmiştir. Dr. Rüştü harfle öğretim yöntemini kullanırken harflerle nesneleri çağrıştırarak öğretim yapıyordu (Samancı, 2007).

Selim Sabit Efendi 1874 yılında “Elifba-i Osmani” adında bir Elifba (alfabe) kitabı hazırlamıştır. Kitaba “p, ç, j, k, ğ” harflerini ekleyerek harf sayısını 33’e çıkarmıştır. Harflerin adı söylenmeden ses yöntemi ile öğretime geçilmiştir. Okuma

yazmanın birlikte yürütülmesi esası getirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999). 1870’li yıllarda harf yönteminin yanında ses yöntemi (Savti Usûl) de kullanılmaya başlanmıştır (Tortop, 2004).

Nüzhet Sabit 1918 yılında, Muallim adlı dergide ‘Elifba Meselesi’ başlıklı iki yazı ile ‘Kelime Usulü ile Elifba’ adlı bir kitap yayınlamıştır. Bu yazıları ve kitabı ile Türkiye’de ilk kez ‘Cümle Yöntemi’ ile okuma yazma öğretimi başlamıştır” (Savaş, 2008, s. 10; Şahbaz, N. K. 2005).

Eğitimin en temel amaçlarından birinin ilköğretimi tüm ulusa yayma düşüncesinin olduğu cumhuriyet döneminde okuma yazma öğretimi, üzerinde önemle durulan konulardan biri haline gelmiştir (Göğüş, 1989;Engin ve Uygun 2011).

Cumhuriyet döneminde yapılan ilk ciddi çalışma Saffet Bey’in girişimiyle 1924 yılında düzenlenen "Alfabe Kongresi" dir (Binbaşıoğlu, 1999; Göğüş,1989, Kazancı, 2007). Kongrede alınan kararlara göre kelimeleri öğrencilere hecelettirmek, harfleri isimleri ile öğretmek yasaklanmıştır (Kolaç, 2008). Öğretmenin seçimiyle okuma yazma öğretiminde ses ya da sözcük yöntemlerinden birinin kullanılmasına karar verilmiştir.

1926 yılında “İlk Mektepler Müfredat Programı” nda ses yöntemi ve heceleme yöntemi yasaklanarak öğretmenin sözcük yöntemi ya da karma yöntemden birini seçerek kullanmasına izin verilmiştir (Binbaşıoğlu,1999; Göğüş,1989).

“Decroli Usulüyle İlk okuma Yazma Öğretimi” adlı kitabın Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçe’ ye çevrilmesiyle 1936 ilkokul programında, ilk okuma yazma öğretiminde cümle öğretimi temel alınmıştır (Güleryüz, 2000; Uçar, 2001).

İlk okuma yazma öğretiminde 1926 yılından 1968 yılına kadar sözcük çözümleme ve karma yöntemler kullanılmış, bu tarihten sonra da 2005 yılına kadar çözümleme yöntemi uygulanmıştır. 2005 Programı ile Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ne geçilmiştir (Göçer, 2008). 2017 yılından itibaren de Ses Esaslı Cümle Yöntemi kullanılmaktadır.

3.4. Günümüzde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Eğitimde niteliği artırmaya ve uygulamaları iyileştirmeye yönelik araştırmaların sonucunda öğretim programlarında sürekli bir gelişim ve değişim söz konusudur (Demirel, 2004). Türk Milli Eğitimi'nde de 1924, 1927, 1936, 1942, 1948, 1962, 1968, 1981, 1995, 2004, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında program geliştirme ve düzenleme çalışmaları yapılmıştır (Ferah Özcan ve Yıldız, 2018).

İlk okuma yazma öğretiminin temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmamasının yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır. 2017 Türkçe Öğretim Programı ile genel olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2017). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine özel bir önem verilmiş olup Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi benimsenmiştir.

Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nde, sesler ilk okuma-yazma öğretiminin temelini oluşturur. Seslerle başlanan okuma yazma öğretimine seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılarak devam edilir. İlk okuma-yazma öğretiminde en kısa zamanda cümleye ulaşmak hedeflenir. İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde okuma ve yazma becerisi birlikte sürdürülmektedir. Okunan her şey yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde birleşik eğik yazı ve dik temel yazı harfleri kullanılmaktadır. İlk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık
 - a) Dinleme eğitimi çalışmaları
 - b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
 - c) Boyama ve çizgi çalışmaları
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
 - b) Harfi okuma ve yazma

c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma

1. İlk okuma Yazmaya Hazırlık Aşaması

a) Dinleme eğitimi çalışmaları: Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Harfler verilmeden önce öğrenciler, yapay ve doğal ses kaynağından çıkan seslerle karşılaştırılmalıdır. Bu ses kaynaklarından gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Dinleme eğitimi çalışmalarında öğrencilerin ses harf ilişkisini kolay çözmeleri ve harfleri doğru ve net bir şekilde seslendirmeleri amaçlanmaktadır.

b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları: Boyama ve çizgi çalışması öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte parmak, el ve kolda bulunan ince kasları geliştirmek amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.

c) Boyama ve çizgi çalışmaları: Bu aşamada çocuğun kalemi hangi eliyle tuttuğu ve hangi eliyle tutarken zorlanmadığı önemlidir. Yazmada kullanılacak ele bu noktada karar verilir. Boyama ve çizgi çalışmaları, birleşik eğik ve dik temel harflerin yapısal özelliklerinin farklılığından dolayı tercih edilen yazım şekline göre yapılmalıdır.

2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme: Okuma ve yazma öğretiminde birleşik ve ya dik temel harfler kullanılmaktadır. Bu durum öğrenci ve öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ses hissettirilirken öncelikle görsellerden yararlanılır. Hissettirilen ses şarkı, tekerleme ve bilmeceyle desteklenir. Son olarak öğrenciye sesin yazıdaki karşılığı olan harf gösterilerek ses – harf ilişkisi kavratılır.

b) Harfi okuma ve yazma: ses – harf ilişkisini kavrayan öğrenci ile harfi yazma çalışmasına geçilir. Önce büyük harfin yazımı ardından küçük harfin yazımına geçilir. Yazma aşamasında öğrencinin harfi kuralına uygun yazıp yazmadığı çok

önemlidir. Çünkü bu durum daha sonra öğrencinin yazı karakterinin oluşmasında etkili olacaktır. İlk okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf gruplarına göre yapılmalıdır:

Tablo 3.2. Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları

1. Grup	E, L, A, K, İ, N	e, l, a, k, i, n
2. Grup	O, M, U, T, Ü, Y	o, m, u, t, ü, y
3. Grup	Ö, R, I, D, S, B	ö, r, ı, 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

c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: birinci harf grubunun ikinci harfi olan “l” verildikten sonra hece oluşturma basamağına geçilir. Oluşturulan heceler öncelikle küçük harflerle gösterilmelidir. Hecenin yazımı da çok önemlidir. Öğrenci iki harf arasında boşluk bırakmadan yazmayı başarmalıdır. İlk olarak kapalı hece oluşturulmalıdır. Kapalı heceyi kavrayan öğrenci açık heceyi yazmak için hazırdır.

Kapalı Hece: e + l el

Açık Hece : l + e le

Açık hece oluşturma ilk iki harf için öğrenciyi zorlasa da ilerleyen harflerde öğrenci için sorun teşkil etmeyecektir. Her ne kadar öncelikle kapalı daha sonra açık heceyi öğreterek de harfler ilerledikçe üç ve dört harfli heceleri de öğretiyoruz. Bu noktada öğrenci için önemli olan öğrendiği üç ve ya dört harfli hecenin anlamlı olup olmadığıdır. Hece oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir.

Kelimeler oluşturulurken görsellerle anlamlandırılabilen kelimelere öncelik verilmelidir. Çocuğun somut dönemde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanmak önemlidir. Öğrencinin yazdığı cümlede, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakmasına özen gösterilmelidir. Cümleye başlanırken ve özel isimlerin ilk harfleri yazılırken büyük harfin nerede kullanılacağı öğretilmelidir. Öğrencinin yazdığı ilk cümlenin sonunda noktanın olması önemlidir. İlk defa nokta ile karşılaşan öğrencide bir merak duygusu oluşur. Bu durum çocuğun, yeri geldikçe, diğer noktalama işaretlerini de öğrenmeye açık olmasına katkı sağlar.

d) Metin okuma: Öğrenciye okutulan metinler, öğrenci için anlamlı cümlelerden oluşmalıdır. Öğrencinin kelimeleri okurken heceyi tam ve doğru okumasına özen gösterilmelidir.

3) Bağımsız okuma ve yazma: Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra öğretmenin rehberliğinde akıcı okumayı geliştirmek amacıyla okuma yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları da göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine ve okumasına katkı sağlayacak tekerlemeler, sayışmalar, ninniler, bilmece ve manilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

3.5. Kaygı

Kaygı genel olarak herhangi bir tehdit olarak algılanan durumda kişinin huzursuzluk ve endişe içinde olması olarak tanımlanır (Isık,1996; Scovel,1978). Kaygı her insanda bulunan, tehdit olarak algılanan durumlarda ortaya çıkan temel bir duygudur (Grat ve Major, 1970). Başka bir tanımda kaygı, bireyin tehdit ya da tedirgin edici olarak algıladığı hoş olmaya çevresel bir uyarıdır (Öner ve Le Compte, 1983). Anshel ve ark. (1991) kaygıyı tehdit durumunda artan fizyolojik uyarılarla oluşan gerginlik hissi olarak tanımlamıştır. Spielberger (1979) ise kaygıyı, güzel olmayan düşünceler ve fiziksel değişikliklerin kombinasyonunu içinde barındıran tepki şeklinde tanımlamaktadır. Goldstein' e göre kaygının ortak ögesi bireyin yeteneği ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur. Bu durum kendini gerçekleştirmesini olanaksız kılar (Geçtan, 1981). Kaygı, belirsizlik, korku, endişe, huzursuzluktan doğan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Sapir ve Aransol, 1990; Reber, 1985). Carl ve arkadaşları kaygıyı bilinçaltından gelen, akla uygun olmayan baskılar ve korkular tarafından bilincin saldırıya uğraması olarak kabul etmiştir (Gümüş, 2002). Arkanoc (1993) kaygıyı endişe, korku, kötü şeyler olacağıyla ilgili duyulan sürekli his olarak tanımlamıştır. Köknel (1997) de kaygıyı “endişe, kuruntu, korku, telaş ve üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan duygu durumu” olarak tanımlamıştır. Kaygı, stres oluşturan durumların getirdiği üzüntü, korku, gerginlik gibi duygusal ve gözlenebilir tepkilerdir (Spielberger, 1971). Kaygı, benliği korumaya ve çeşitli durumlara uyum sağlamaya yarayan bir dürtüdür (Köknel, 1997).

Kaygı sözcüğünün kökü, eski Yunanca “anxietas” olan endişe, korku, merak gibi pek çok anlama gelmektedir (Başaran, 2008). Kaygı çok eski tarihlere dayanmasına rağmen yaklaşık 50 yıl önce literatüre girdiği söylenebilir. 1951 yılında Taylor’un gözkapasının koşullandırma yoluyla hareketlerini incelerken yaptığı deneyde bireyin kaygısını ölçmek zorunda kalınca Taylor, “Taylor Açık Kaygı Ölçeği” geliştirmiştir (Bindak, 2005).

“Genel olarak, insanlar kaygıyı, gelecekte kötü bir şey olacaktı gibi duyumsarlar.” (İkizler, 1994). Kaygı genel olarak testlerle ölçülebilecek bir özellik değildir. Belirli uyarıcıların varlığında ortaya çıkan davranım olduğu araştırmalarla görülmüştür. Kaygı kişilik özelliği olmasından dolayı değerlendirilme gereğinde bulunulmuştur. Kişinin kaygıyla baş edemediği durumlarda kaygının nedeninin ortaya çıkarılması amacıyla psikoterapi uygulanır (Deniz ve Üldaş, 2008). İnsan ihtiyaçlarının ve amaçlarının günlük hayatta çatışması sonucu ortaya çıkan kaygı, engellenen bir girişim sonucunda artar fakat bu olayın başı ve sonu belli olduğu için bütün hayatı etkilemez (Özyürek, 1996). Genel olarak bireyi olumsuz etkileyen duyguların kişide kaygı meydana getirdiği söylenebilir (Varol, 1990).

3.5.1. Kaygının Boyutları

Kaygının fizyolojik ve psikolojik olmak üzere temelde iki boyutu vardır.

Fizyolojik kaygı, çeşitli yüklenmelerde varlığın göstermiş olduğu özel olmayan tepki olarak tanımlanabilir. Varlığın verdiği bu tepki üç aşamada ele alınabilir: Alarm tepkisi, direnç dönemi ve yorgunluk dönemi (Singer, 1975).

Psikolojik ve sosyal stresler kaygıyı artırdığından dolayı kaygının psikolojik boyutu da tanımlanmıştır. Psikolojik kaygıyı en iyi açıklayan model Lazarus modelidir. Bu modele göre psikolojik kaygı, bireyin olay sırasındaki tepkileri, olayın yapısı, beklentileri ile bireyin özellikleri arasında aracılık sürecinin sonuçlarından biridir (Singer, 1975).

Kaygı psikolojik, sosyal, fizyolojik gibi çeşitli stresler sonucunda ortaya çıkabilir. Fiziki çevreden kaynaklanan faktörler olarak hava kirliliği, gece çalışması, iş baskısı, gürültü gösterilebilir (Özyürek, 1996). Psikolojik ve sosyal streslere bağlı

olan kaygılar ise günlük hayatta karşımıza çıkan olumsuzluklar sonucunda meydana gelir (Baltaş, 1990).

Kaygıdan kaçmak için elimizden geleni yapmaya çalışırız. Kaçma eğilimimizin nedenlerinden biri de çaresizliktir. Olaylar ve durumlar karşısında cesur olan birey kaygı karşısında kendini çaresiz hisseder. (Tol, 1995).

3.5.2. Kaygının Nedenleri

Kaygıyı tek bir nedene bağlamak imkansızdır. Çünkü kaygı kişiden kişiye değişir. Bazı insanlar uzun süren stres sonrasında kaygı duyarken bazı insanlar hayatlarına gelecek için kesin bir yön veremediklerinde kaygı duyar. Bazı insanlar ise geçmişte yaşadıkları streslerden etkilenip gelecekte de aynı streslerle karşılaşmaktan tedirgin olurlar (Cüceloğlu, 1996).

Akarçeşme (2004)'ye göre kaygının nedenlerinden en güçlüleri; başarısızlık korkusu, prestij kaybı ve kibirdir. Sonucunu tam olarak tahmin edemediğimiz durumlarda kaygılı olmak doğaldır. Kaygı beynimize 'Tehlikeye hazır ol!' komutunu verir. Farklı insanlar aynı duruma farklı tepkiler gösterebilir (Schreiber, 2004). Bu da kaygının kişilik özelliği olduğunu göstermektedir.

Köknel' e (1982) göre kaygıya yeni bir durum, nesne veya kişi ile karşılaşma, iç ve dış çatışmalar, takıntılı düşünceler neden olabilir (Akt: Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kaygıyı kişinin çevreyi algılama biçiminden ayırmak mümkün değildir. Belirli bir ortamda bir birey kendini rahat ve kaygısız hissedebilirken aynı ortamda başka bir birey gayet kaygılı olabilir. Sosyal ortamların nasıl algılanacağını içinde yetiştiğimiz kültürümüz bizlere öğretir. Bu nedenle hangi ortamın nasıl bir kaygı oluşturacağı kültürler arasında farklılık gösterebilir. Fakat bütün toplumlar için bazı genellemeler yapılabilir (Tol, 1995).Kaygının ortaya çıkış nedenleri olan desteğin ortadan kalkması, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki, belirsizlik gibi konular bütün toplumlarda ortak kabul edilebilir. Kaygı sebep olan durum ya da nesneyle baş edebilmek için duygu ve düşüncenin işlevlerinden faydalanılır (Koç, 2004).

3.5.3. Kaygı Türleri

Kaygı durumluluk kaygısı, sürekli kaygı; kişilik, durum ve olay kaynaklı kaygı; gerçeklik, törel ve nevrotik kaygı; kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olmak üzere çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Hoşşirin Elmas, 2010).

Spielberger (1972) kaygıyı durumluluk kaygısı ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Durumluluk kaygısı insanın, içinde bulunduğu durumu, tehlike yaratan biçimde algılayıp yorumlamasından kaynaklanır. Çok yoğun ve kısa sürelidir. Sürekli kaygı insanların kişilik yapısına göre şiddetinin ve süresinin değiştiği, çevrenin ve ortamın algılanıp yorumlanmasını etkileyen kaygıdır. Sürekli kaygıya göre daha az yoğunlukta ve süresi belirsizdir (Akt: Köknel, 1998; Karagüven, 1999).

Ellis (1994)' e göre kaygı sürekli bir durum karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde tepki olarak karşılaşılan durum kaynaklı kaygı ve belirgin olaylar karşısında yaşanan olay kaynaklı olmak üzere üç farklı türdedir. (Akt: Aydın ve Zengin, 2008).

Freud'a göre üç tür kaygı vardır. Bunlar temelinde kalıtım ile yaşantı olan gerçeklik anksiyetesi; kaynağında cezalandırıcı anne baba ile simgelenen nesnel bir korku bulunan ve egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratan törel anksiyete; içgüdülerden gelen tehlikenin algılanması ile ortaya çıkan nevrotik anksiyetedir (Geçtan, 1974).

Scovel' e (1991) göre, bireyi yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve 'yaklaşma davranışına' yönelten kolaylaştırıcı kaygı; yeni öğrenme ortamlarında bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olan engelleyici kaygı olmak üzere iki tür kaygı vardır (Akt: Karaçanta, 2009).

3.5.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kaygı

Değişim ve gelişimin hızla yaşandığı günümüz dünyasında dünyadaki değişim ve gelişime ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirilmelidir. Bu da iyi bir eğitim sistemi ile mümkündür. Eğitim sisteminin niteliğini öğretmen belirler. Öğretmenin nitelikli olması demek eğitim sisteminin nitelikli olması

demektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik eğitim ve öğretme konusunda uzmanlık, bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olarak tanımlanır (Eskicumalı, 2002).

Eğitim öğretim sürecine yön veren, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenin genel kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisi sahip olması gereken nitelikler arasındadır. Bu niteliklerin yanında öğretmenin duyuşsal tepkileri de oldukça önemlidir (Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmen ve öğretmen adaylarının ilgileri, tutumları, kaygıları, değerleri ve eğilimleri, duyuşsal tepkilerdendir (İnceoğlu, 1993).

Eğitim öğretim için en temel beceri şüphesiz ki okuma yazmadır. İlkokulda okuma yazma öğretimi işinden sorumlu sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, onların gelecekte görevlerini nasıl yapacakları ile ilgili bir göstergedir. Mesleğine karşı olumlu tutuma sahip bir sınıf öğretmeni adayı mesleğini ne kadar iyi icra edecekse mesleğine yönelik değişik düzeyde kaygıya sahip sınıf öğretmeni adayı da bir o kadar temel eğitimin en önemli kademesindeki davranışları olumsuz etkileyecek önemli bir etkidir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslekleri ile ilgili çeşitli kaygıları bulunmaktadır. Bunların başında öğretim ile ilgili kaygılar gelmektedir. Öğretim kaygısı, sınıf içi etkinliklerin hazırlığı ve uygulanmasını içeren öğretme süreciyle ilgili yaşanan kaygı olarak tanımlanmaktadır. İlkokulda en temel beceri olan ilk okuma yazmanın öğretiminde de sınıf öğretmeni adayları kaygı duymaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı duymalarının nedenleri arasında öğrenci seviyesine inememe, derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini tam olarak uygulayamama, materyal tasarlayamama, dersi oyun ve teknoloji ile zenginleştiremememe gibi konular yer almaktadır.

3.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançlarını (Özdemir, 2015; Vatansever Bayraktar, 2016; Akar 2008; Ekin 2018) belirleyen çalışmalara rastlanmakla birlikte kaygı düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmada konu edilen ilk okuma yazma öğretimi dersi, öz yeterlik, öğretmen adaylarında kaygı, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretim konusunda

duydıkları kaygı ile ilgili çalışmalar bu bölümde ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmalara ilişkin bilgiler özet şekilde sunulmuştur.

3.6.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi İle İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin farklı metotlarda birçok çalışma olduğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada konu edilen ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalara, tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan ilk okuma ve yazma öğretimi dersinde başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma Tokat ili merkez ilçede 40 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi tarafından okuma yazma bilmeyen 40 yetişkin üzerinde ses temelli cümle yöntemi kullanılarak okuma yazma öğretimiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uygulama yaparak yetişkinlere okuma yazma öğreten 40 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi ile ilk okuma ve yazma öğretimi dersini teorik olarak alan 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ilk okuma yazma öğretimi uygulamasına katılan öğrenciler okuma yazma öğretiminde ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederek kendilerini daha rahat hissettiklerini, uygulamalı okuma yazma öğretiminin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ilk okuma yazma öğretimi dersini teorik olarak alan öğrenciler, okuma yazma öğretiminde ne yapacaklarını bildiklerini ama uygulama yapmamaları nedeniyle nasıl okuma yazma öğreteceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe ile ilgili derslere ilişkin tutumlarının farklı değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Adnan Menderes Üniversitesinde okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe derslerine ilişkin tutumları ve bu derse ilişkin akademik benlik tasarımlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda genel anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı

oldukları ve Türkçeye yönelik Türkçe dersindeki başarılarına göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Aytaç (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinden 161 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek geliştirme dört aşamadan oluşmuştur: madde havuzunun oluşturulması; uzman görüşlerinin alınması; uygulama; geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması. Analizler sonucunda 19 maddelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Üç boyutlu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Karadağ ve Akkaya (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 yılında Adıyaman Üniversitesinde ilk okuma ve yazma öğretimi dersini alan 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerinin toplanmasında açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adayları; mikro öğretim uygulamalarının özgüven kazanma, farklı yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi edinme, öğretmenlik meslek bilgisi edinme açısından mikro öğretim uygulamasının önemli katkıları olduğunu belirtmiştir.

Kızılaslan Tunçer (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 yılında Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde öğrenim gören 3. Sınıf 673 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Akademik Başarı Testi”, “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği”, Düşünme Stilleri Envanteri, Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formundan yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının yürütmeci düşünme stili ile cinsiyet, genel not ortalaması, öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olduğu; yasamacı ve yargılayıcı düşünme stillerinin belirtilen bağımsız değişkenler açısından farklılık göstermediği; ilk okuma yazma öğretimi dersi akademik başarılarının, derse ilişkin tutumları ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersi akademik başarılarını yordamada ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumun düşük düzeyde etkili olduğu, biliş üstü farkındalık düzeyinin ve düşünme stillerinin ise etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Aytan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının, ilk okuma ve yazma öğretimi dersiyile ilgili tutumlarının üniversite ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Muş Alpaslan Üniversitesinde öğrenim gören, ilk okuma yazma öğretimi dersini almış 3. sınıf 189 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimini gerekli gördüğü, bu derslere katılmaya istekli davrandığı ama derse yeterince ilgi duymadığı görülmüştür.

3.6.2. Öz Yeterlik İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öz yeterliğe ilişkin çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada konu edilen “Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarında İlk okuma ve Yazma Öğretiminde Öz Yeterlik” e ilişkin oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalara, tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Özdemir (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2013-2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 378 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler “İlk Okuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise çalışma grubundan 12 öğretmen adayı ile

mülakat yapılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu; cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek bir öz yeterlik inancı olduğu; sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı; öğretmen adaylarının uygulama eksikliğinden dolayı öz yeterlik inançlarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe diline çevrilmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Düzce Üniversitelerinde eğitim gören 163 öğretmen adayından oluşmuştur. Ölçek geliştirme ise 4 aşamadan oluşmuştur: ölçme aracının araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmesi; 5 öğretim elemanı tarafından maddelerin Türkçeye çevrilmesi; araştırmacıların ve alan uzmanlarının çevirilerinin karşılaştırılması; uygulama; geçerlik ve güvenirliğin hesaplanması. Analizler sonucunda 22 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip ölçek geliştirilmiştir. Tek boyutlu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı (α) .93 olarak hesaplanmıştır.

Öztürk ve Ertem (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde görev yapan 348 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmayı nitel verilerle desteklemek için çalışma grubundan 15 öğretmen adayı ile mülakat yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının fazla olduğu; sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf deneyimleri ve mesleki kıdemleri arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının arttığı görülmektedir.

Ekin (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu algıların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu

2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Mersin'in Yenişehir, Toroslar, Mezitli ve Akdeniz ilçelerinde görev yapan 456 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “İlk Okuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri ancak anadili Türkçe olmayan ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri; öğretmenlerin özellikle birinci sınıfı okutma deneyimleri arttıkça ilk okuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarının arttığı görülmüştür.

Çava Kuru (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ülkemizdeki sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf 1298 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik ortalamalarının orta seviyede olduğu; akademik not ortalama, cinsiyet, ailelerin yaşadığı bölge, lisans aldığı bölümden memnun olma durumu, ikna etme becerisi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Kandemir (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ve tutumlarını bazı değişkenlere göre araştırmak ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde 17 ilkokulda görev yapan 320 sınıf öğretmeninden veri alınmıştır. Verilerin toplanmasında Kişisel bilgi formu, Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve Fen Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; yüksek kıdemli öğretmenlerin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin tutumları incelendiğinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerin; mesleki kıdeme göre ise yüksek kıdemli öğretmenlerin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

3.6.3. Kaygı İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde kaygı ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada konu edilen sınıf öğretmenlerinde ilk okuma ve yazma öğretiminde kaygıya dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarında kaygı, sınıf öğretmenlerinde ve sınıf öğretmeni adaylarında öğretim ile ilgili kaygı konularında yapılan çalışmalara tarih sırasına göre aşağıda yer verilmiştir.

3.6.3.1.Öğretmen Adaylarında Kaygı İle İlgili Çalışmalar

Aşağıda öğretmen adaylarında kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar tarih sırasına göre verilmiştir.

Çubukçu ve Dönmez (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde öğrenim gören 310 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının fazla, kişisel kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Mergen, Arslan, Mergen ve Arslan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinde Öğretmen Kaygı Ölçeği’ nin eşzamanlı geçerlilik ve güvenilirliklerini kanıtlamak ve Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeği’ nin doğrulayıcı faktör analizini yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009 yılında CBU Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin 1. ve 4. sınıflarında okuyan 249 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Benlik, görev ve etkili olma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre birinci sınıf öğrencilerinde; cinsiyete göre kızlarda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen Kaygı Ölçeği’ nin varyansın %61,5’ini açıklayan iki faktörden oluştuğu; ölçeğinin uyum iyiliği indeksi (GFI) 0,85 olarak belirlenmiştir.

Can Türkdogan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre çeşitlilik gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın

Çalışma grubunu Pamukkale niversitesinde ğrenim gören 457 ğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “ğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri leği”, “ğretmen Adayı Kaygı leği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının en yüksek puan ortalamasını görev merkezli kaygılar boyutundan elde edildiği; mesleki kaygıların bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörlerine göre değişmediği görülmektedir.

Serin, Güneş, Değirmenci (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf ğretmenliği ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Kastamonu niversitesi ve Gazi niversitesinde ğrenim gören olan 763 sınıf ğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “ğretmen Adayı Kaygı leği” ve “ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum leği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygı duydukları; mesleğe yönelik kaygı düzeyleri ile tutumlarının okumakta oldukları sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Dadandı, Kalyon, Yazıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle, pedagojik formasyon eğitimi alanların mesleki öz-yeterlik inançları, mesleki kaygıları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki farklılıkları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 2014-2015 yılında Karadeniz Teknik niversitesinde ğretmenlik eğitimi alan 677 ğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “ğretmen öz-yeterlik leği”, “ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum leği”, “ğretmen Adayı Kaygı leği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; ğretmen adaylarının, mesleğe ilişkin kaygı düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; eğitim fakültesi ğrencilerinin mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deniz ve Tican (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ğretmen adaylarının ğretmen mesleki kaygı durumları ile öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi ve ğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygı

durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 4. sınıfta eğitim gören 589 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Mesleki Kaygı Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları arttıkça, mesleğe yönelik kaygılarının azaldığı görülmektedir.

Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleriyle mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2014- 2015 yılında Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf, 281 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Mesleki Kaygı Ölçeği” nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde, mesleki kaygılarının yüksek seviyede olduğu; kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre akademik öz yeterliklerinin; erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre mesleki kaygılarının; öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldiğini ifade eden öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygılarının bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adaylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin iki değişkene göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes ve Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören 321 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Başarı Yönelimleri Ölçeği”, “Mesleki Kaygı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; başarı yönelimi ve mesleki kaygı açısından cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

3.6.3.2. Sınıf Öğretmenlerinde ve Sınıf Öğretmeni Adaylarında Öğretim Konusunda Duyulan Kaygı İle İlgili Çalışmalar

Aşağıda sınıf öğretmenlerinde ve sınıf öğretmeni adaylarında öğretim konusunda duyulan kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar tarih sırasına göre verilmiştir.

Peker (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada matematik öğretimine yönelik kaygı ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde sınıf öğretmenliği, birinci ve ikinci kademe matematik öğretmenliği bölümlerinde okuyan, son sınıf 242 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme madde havuzunun oluşturulması; uzman görüşlerinin alınması; uygulama; geçerlik ve güvenirliğin hesaplanması olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur. Analiz sonucunda 4 faktörlü yapıya sahip 23 maddeli matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin katsayısı Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Hoşşirin Elmas (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2010 yılları arasında Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören 177 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının öğretime yönelik kaygı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu, kadınların lehine farklılık gösterdiği; matematik öğretme kaygısına neden olan faktörlerin matematik kaygısı, staj uygulaması, özgüven ve alan bilgisi eksikliği olduğu görülmektedir.

Doruk ve Kaplan (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 yılında bir üniversitede öğrenim gören 328 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Matematik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının aritmetik işlem, matematik öz yeterlilik ve matematik yorumlama kaygılarının orta seviyede olduğu; matematik kaygılarının öğrenim gördükleri bölümler değişkenine göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyinde farklılaşmanın ikinci sınıf lehine; cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

Sarı (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 348 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Analiz sonucunda 3 faktörlü, 23 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu görülmüştür.

Başpınar (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeyleri ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ve matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği”, “Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlar Ölçeği”, “Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; kız öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarının yüksek olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarında ve matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarında anlamlı farklılık olmadığı; sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeyleri ile matematik öğretimine ve öğrenimine ilişkin inanışları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeyleri ile matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım ve Gürbüz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışan 428 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Verileri toplanmasında “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında; öğretmenlerin matematik kaygılarının mezun oldukları bölüm, meslek memnuniyeti, sınıf mevcudu, okutulan sınıf düzeyi, yüksek lisans ve meslekle ilgili yayın takibi konularında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Küçük Demir, Cansız, Deniz, Çevik Kansu ve İşleyen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 yılında Bayburt Üniversitesinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf toplam 150 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Verilerin toplanmasında “Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretime yönelik kaygıların cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı, 4. sınıf öğrencilerin 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla kaygı duyduğu görülmektedir.

Serin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf 233 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği” ve “Matematiği Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretme kaygılarının düşük düzeyde olduğu; öğretmen adaylarındaki iki kaygı türünün de üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine farklılaştığı; iki kaygı türü arasında pozitif yönde, yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Deringöl (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygılarının ve yeterliklerinin belirlenerek çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 222 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği” ve “Matematik Öğretimi Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygılarının düşük düzeyde olmakla birlikte, matematik öğretimi yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; matematik öğretim kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.YÖNTEM

Araştırmacı problemi çözmek için izleyeceği yolu ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile belirlemek zorundadır (Karasar, 2009). Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma yöntem yaklaşımlarından karma yöntem kullanılmıştır. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırmalarda sık kullanılan genel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1999). Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretmeye yönelik kaygılarına neden olan faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. Bunun için genel tarama yöntemi ile belirlenen öğretmen adaylarından 74 tanesi ile bu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel yaklaşım aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005). Çalışmada karma yöntem yaklaşımının yakınsayan paralel deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen yaklaşımında amaç aynı zamanda hem nitel hem de nicel verileri toplamaktır. Toplanan veriler birleştirilerek araştırmalarda çıkan sonuçlar için kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 akademik yılında ülkemizin devlet üniversitelerinde son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş,

13 üniversitede (Harran Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Ordu Üniversitesi) okuyan, ilk okuma ve yazma öğretimi dersi almış, 4. sınıf, 818 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel verileri desteklemek amacıyla gönüllülük esaslı göz önünde bulundurularak 74 sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisine yarı yapılandırılmış görüşme anketi uygulanmıştır.

4.2.1. Nicel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Analizi

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların eğitim gördükleri üniversitelerle ilgili betimsel veriler Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversitelere ilişkin dağılımı

Üniversite	f	%
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	20	2,4
Harran Üniversitesi	32	3,9
Ordu Üniversitesi	34	4,2
Trakya Üniversitesi	58	7,1
Mersin Üniversitesi	63	7,7
Akdeniz Üniversitesi	64	7,8
Atatürk Üniversitesi	66	8,1
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	74	9,0
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	75	9,2
Marmara Üniversitesi	78	9,5
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	81	9,9
Trabzon Üniversitesi	86	10,5
Adıyaman Üniversitesi	87	10,6
Toplam	818	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplam 13 farklı üniversitede öğrenim gördükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere ilişkin dağılıma bakıldığında örneklem grubunda Trabzon Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi'nin %10'un üzerinde temsil edildiği ve en fazla temsil oranına sahip üniversiteler olduğu görülürken en az temsil oranına sahip üniversite ise %2,4 ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların AGNO' larına göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların AGNO' ları ile ilgili betimsel veriler Tablo 4.2' de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının AGNO' larına ilişkin dağılımı

AGNO	f	%
0.00-1.99	5	0,6
2.00-2.49	69	8,4
2.50-2.99	286	35
3.00-3.49	387	47,3
3.50-4.00	71	8,7
Toplam	818	100

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının çoğunluğunun 2,50 ile 3,49 arasında AGNO' ya sahip oldukları görülmektedir. Örneklem grubu içerisinde en az temsil edilen öğrenci grubu 2'nin altında AGNO' ya sahip olan öğrenciler (%0,6) olmuştur. Ayrıca örneklem grubunun yaklaşık yarısını (%47,3) ise 3,00 ile 3,49 arasında AGNO' ya sahip olan öğrenciler oluşturmıştır. Örneklemin akademik başarısının yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin betimsel veriler Tablo 4.3 'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	590	72,1
Erkek	228	27,9
Toplam	818	100

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %72,1' inin kadınlardan oluştuğunu, %27,9' unun ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. 2018-2019 akademik yılında üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 216.015 öğrencinin 72.256' sının erkek, 143.759' unun kadın olduğu görülmektedir (YÖK, 2019). Yani üniversitelerde okuyan kadın sayısı erkeklerden fazladır. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubundaki kadın sayısının erkeklerden fazla olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni olma durumuna göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni olma durumuna ilişkin betimsel veriler Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni olma durumuna ilişkin dağılımı

Birinci dereceden akrabalarınızda sınıf öğretmeni var mı?	f	%
Evet	166	20,3
Hayır	652	79,7
Toplam	818	100

Tablo 4.4. incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %20,3' ünün birinci dereceden yakın akrabalarında sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna ilişkin betimsel veriler Tablo 4.5.' te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna ilişkin dağılımı

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumu	f	%
Hayır	123	15
Evet	695	85
Toplam	818	100

Tablo 4.5. incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%85) okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma imkanına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %15' in ise bu konuda herhangi bir tecrübeye sahip olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Nitel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özelliklerine Göre Analizi

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelerle ilgili betimsel veriler Tablo 4.6’ da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımının frekans ve yüzde değerleri

Okunan Üniversite	f	%
Marmara Üniversitesi	10	13,51
Mersin Üniversitesi	10	13,51
Trabzon Üniversitesi	10	13,51
Trakya Üniversitesi	9	12,16
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	8	10,81
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	8	10,81
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	7	9,45
Ordu Üniversitesi	4	5,40
Harran Üniversitesi	3	4,05
Adıyaman Üniversitesi	3	4,05
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	2,70
Toplam	74	100

Tablo 4.6.’ da görüldüğü gibi çalışmanın nitel bulguları için Atatürk Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi’nden veri alınamamıştır. Çalışmaya en yüksek Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi’nden; en düşük Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nden katılım sağlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı ile ilgili veriler

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin betimsel veriler Tablo 4.7.’ de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Katılımcıların cinsiyetlerinin frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	58	78,37
Erkek	16	21,63
Toplam	74	100

Tablo 4.7.’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının % 78,37’si kadın, % 21,63’ü erkektir

4.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği seçilen örneklemdeki sınıf öğretmeni adaylarına 2018-2019 akademik yılında uygulanmıştır. Elde edilen verilerle sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri belirlenmiş, yine örneklemden gönüllülük esasına göre kabul edilen 74 sınıf öğretmeni adayına yarı yapılandırılmış görüşme anketi uygulanarak ilk okuma yazma öğretme kaygılarına neden olan faktörler belirlenmiştir.

4.3.1. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerini ve bu konuya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme anketi kullanılmıştır.

4. 3. 1. 1. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği

Ölçek hazırlanırken öncelikle araştırmacı tarafından ilgili literatür araştırılıp, ölçekler taranmış ve sonrasında ölçme aracına uygun ifadelerden madde havuzu oluşturulmuştur. Başlangıç aşamasında oluşturulan madde havuzu 51 maddeden oluşmaktadır. Tasarım halindeki ölçek kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla 4 sınıf eğitimi uzmanına, dil bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 2 Türkçe uzmanına kontrol ettirilmiştir. Bu süreç sonunda ölçekten 2 madde aynı özellikleri ölçen maddeler olması nedeniyle maddelerden biri atılmış, 8 maddede ise Türkçe uzmanı tarafından gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda 50 maddeden oluşan ölçeğin uygulanması için uygun sürenin belirlenmesi, seviyeye uygunluğunu ve ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla da 5 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin seviyeye uygun olduğu, ifadelerin anlaşılır olduğu ve ölçeğin yaklaşık 15 dakikada uygulanacağı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen veriler pilot çalışması için örneklem grubu içerisinde yer almayan 158 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı

tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Likert tarafından özgün olarak iki ayrı “madde analizi” önerilmiştir: Birincisi korelasyonlara dayalı analiz, ikincisi ise “iç tutarlık ölçütü” ne dayalı analizdir.

Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması, Likert tarafından önerilen ilk nesnel denetimdir. Bir madde için bu yolla hesaplanan korelasyon katsayısının işareti eksi, değeri sıfır veya sıfıra yakın ise bu maddenin diğer maddelerle ölçülmek istenen beceriyi ölçmede yetersiz kaldığını gösterir. Ölçek puanı (diğer maddelerin oluşturduğu toplam) ile ilişkisi düşük maddeler, nihai ölçekle ölçülmek istenenin ölçülmesine pek az katkıda bulunabilir. Aynı durum bir maddenin diğer maddelerle ilişkisi bakımından da geçerlidir. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0.40’ın altındaysa bu maddeler sorunlu maddeler olarak düşünülmüş ve ölçekten çıkarılması bazı şartlara bağlı olarak önerilmiştir. Eğer bu sorunlu maddeler düzeltilebilir bir nitelikte değil ve ölçekteki madde çeşitliliğini azaltmıyorsa ölçekten çıkarılır. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı negatif bir değere sahipse hiç düşünülmeden bu madde ölçekten elenir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler bir istatistik paket programı ile analiz edilmiş ve korelasyon katsayısı 0.40’ın altında olan 15 madde (1, 6, 10, 16, 21, 22, 25, 26, 27, 37, 38, 39, 40, 44, 46) ölçeğe aracından çıkarılmış ve ölçeğin son hali 35 maddeden oluşmuştur. 35 maddelik ölçeğin güvenirlik analizi için ise iç tutarlık durumuna bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach’ s Alpha değeri ,866 olarak tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı 0,80 değerinden büyük olduğu için İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği’ nin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yapılan faktör analizi sonucunda ise tek faktörde varyansın %41,6’ sını açıkladığından ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Geliştirilen ölçek 1000 adet çoğaltılarak 14 farklı üniversiteye izin yazışmaları başlatılarak gönderilmiştir. 13 üniversiteden 840 ölçek geri dönmüş ancak 22 ölçeğin büyük oranda cevaplanmadığı tespit edilmiş ve değerlendirme dışı bırakılmıştır. 818 ölçeğin verileri bilgisayar ortamına aktararak bir istatistik paket programı aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçek bilgisayar ortamına kesinlikle katılıyorum = 5, katılıyorum =4, kararsızım = 3, katılmıyorum = 2, kesinlikle katılmıyorum = 1 olarak aktarılmış ancak 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35. maddeler

olumsuz ifadeler olduğu için kesinlikle katılmıyorum = 5, katılmıyorum =4, kararsızım = 3, katılıyorum = 2, kesinlikle katılıyorum = 1 olarak aktarılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach' s Alpha) ,928 olarak tespit edilmiştir. Analizler yapılmadan önce hangi analizlerin yapılacağına (parametrik-nonparametrik) karar vermek için verilerin normalliği ve homojenliği test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına ($p=,085$, $p>,05$) göre verilerin normal dağıldığı, levene' s testi sonuçlarına ($p=,700$, $p>,05$) göre ise homojen dağıldığı sonucuna varılmış ve parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçekten elde edilen verilere bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar tablolastırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca anlamlı fark tespit edilen değişkenlere ($p<.05$) Scheffe testi uygulanarak elde edilen bulgular ANOVA testi tabloları içerisinde sunulmuştur.

4. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Anketi

Araştırmanın verileri toplanırken çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazından hareketle ve 3 alan uzmanından görüş alınarak görüşme anketi hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik soruları ve açık uçlu altı soruyu cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler pilot çalışması için örneklem grubu içerisinde yer almayan beş sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonunda uzman görüşlerine başvurularak iki sorunun anketten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme anketi araştırmaya katılan 74 sınıf öğretmeni adayına ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kaygılarının gerekçelerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

4. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme anketi ile toplanmıştır. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği pilot uygulama için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenim gören 158 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Gerekli düzenlemelerin ardından ölçek Harran Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Marmara

Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Ordu Üniversitesinde okuyan 4. sınıf, sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Ölçek uygulanan sınıf öğretmeni adayları arasından 74 öğretmen adayına ise yarı yapılandırılmış görüşme anketi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme anketi uygulanan öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissetmeleri ve kimlik bilgilerinin paylaşılmaması amacıyla öğretmen adaylarına ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10... şeklinde kodlar verilmiştir.

4. 3. 2. 1. Uygulama Akışı

Bu araştırmada sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma konusunun belirlenmesi,
2. 20 sınıf öğretmeni adayı ile ön görüşme yapılması,
3. Literatür taraması yapılması,
4. Ölçek için madde havuzunun oluşturulması ve taslak ölçeğin geliştirilmesi,
5. Taslak ölçeğin, uzman görüşü almak üzere; 4 alan uzmanı, 1 ölçeğe ve değerlendirme uzmanı ve 2 dil uzmanının gönderilmesi,
6. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçeğin düzenlenmesi,
7. Düzenlenen taslak ölçeğin pilot uygulamasının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde gerçekleştirilmesi,
8. Pilot uygulamalarda verilen yanıtlara göre taslak ölçeğe güvenirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması,
9. Taslak ölçeğe son şeklini vererek esas ölçeğin oluşturulması,
10. Yarı yapılandırılmış görüşme anketinin taslağının oluşturulması,
11. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak anketin düzenlenmesi,
12. Düzenlenen taslak anketin pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi,

13. Pilot uygulamada verilen yanıtlara göre taslak anketin güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması,

14. Taslak ankete son şeklini vererek esas anketin oluşturulması,

15. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin örneklem grubuna uygulanması,

16. Yarı yapılandırılmış görüşme anketiniin örneklem grubundan gönüllük esasına göre seçilmiş 74 sınıf öğretmeni adayına uygulanması,

17. Görüşmelerden elde edilen verilerin raporlaştırılması,

18. Ölçekten ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi,

19. Raporlaştırma.

4. 4. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

4. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programından faydalanılmıştır. Frekans ve yüzde analizleri yapılmış, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kaygılarının eğitim görülen üniversite, genel not ortalaması, cinsiyet, birinci dereceden akrabalarından sınıf öğretmeni olma durumu, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilköğretim birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten elde edilen verilere bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca anlamlı fark tespit edilen değişkenlere ($p < .05$) Scheffe testi uygulanarak elde edilen bulgular ANOVA testi tabloları içerisinde sunulmuştur.

4. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde amaç elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Verilerin sunumunda ise frekans ve yüzde dağılımlarından faydalanılmıştır.



5. BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, iki ayrı veri toplama aracıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ve bulguları bu bölümde verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla;

1. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nden elde edilen (nicel) bulgular,
2. Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme anketinden elde edilen (nitel) bulgular yer almaktadır.

Ölçekten elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme anketlerinden elde edilen veriler kategorileştirilerek tablolar haline getirilmiştir. Tabloları desteklemesi amacıyla sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

5.1. Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nden elde edilen nicel verilerin analizine yer verilmiştir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine yönelik istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Analizlere ilişkin bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 5.1.'de verilmiştir. ANOVA testinde kullanılmak üzere her bir üniversiteye harf kodu verilmiştir. Tabloda parantez içerisinde bu kodlar yer almaktadır.

Tablo 5.1. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

ÜNİVERSİTE	N	$\bar{X}$	Ss
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (k)	20	2,69	0,71
Harran Üniversitesi (a)	32	2,88	0,52
Ordu Üniversitesi (m)	34	2,52	0,66
Trakya Üniversitesi (b)	58	2,59	0,58
Mersin Üniversitesi (d)	63	2,80	0,61
Akdeniz Üniversitesi (h)	64	3,16	0,29
Atatürk Üniversitesi (c)	66	3,33	0,42
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (l)	74	2,92	0,72
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (i)	75	2,62	0,69
Marmara Üniversitesi (g)	78	2,37	0,51
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (j)	81	2,80	0,62
Trabzon Üniversitesi (e)	86	2,43	0,63
Adıyaman Üniversitesi (f)	87	2,83	0,66
Toplam	818	2,76	0,65

Tablo 5.1. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 5 tam puan üzerinden ortalama 2,76 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının genellikle ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı noktasında orta düzeyin biraz altında kaygı seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca kaygı düzeyi en yüksek olan öğretmen adaylarının Atatürk Üniversitesinde ($\bar{X} = 3,33$), kaygı düzeyi en düşük olan öğretmen adaylarının ise Marmara Üniversitesinde ($\bar{X} = 2,37$) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.2.' de verilmiştir.

Tablo 5.2. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerde ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Üniversite	60,509	12	5,042	14,152	,000	b-c, h /
Hata	286,829	805	,356			c-d, e, f,

<u>TOPLAM</u>	347,338	817	g, i, j, m / e-h, l / f-g / g-h, l / h-i, m
----------------------	---------	-----	---

Tablo 5.2. incelendiğinde Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaştığı görülmektedir ($F(12-817)=14,152$, $p<.05$). Görülen bu farklılaşmanın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=2,59$) ile Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) ve Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,16$) arasında Trakya Üniversitesi aleyhine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri Atatürk Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Ayrıca Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=3,33$) ile Mersin Üniversitesi ($\bar{X}=2,80$), Trabzon Üniversitesi ($\bar{X}=2,43$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{X}=2,83$), Marmara Üniversitesi ($\bar{X}=2,37$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,16$), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ($\bar{X}=2,62$) ve Ordu Üniversitesi ($\bar{X}=2,52$) arasında Atatürk Üniversitesi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin Mersin Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ordu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik istatistiksel olarak da anlamlı olacak şekilde daha yüksek düzeyde kaygı duyduklarını ortaya koymaktadır. Yine Trabzon Üniversitesi ($\bar{X}=2,43$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,16$) ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi ($\bar{X}=2,92$) arasında Trabzon Üniversitesi aleyhine anlamlı fark bulunmaktadır. Trabzon Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri Akdeniz Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Adıyaman Üniversitesi ($\bar{X}=2,83$) ile Marmara Üniversitesi ($\bar{X}=2,37$) arasında da Adıyaman Üniversitesi lehine anlamlı fark görülmektedir. Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Marmara Üniversitesi ($\bar{X}=2,37$) ile Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,16$) ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi ($\bar{X}=2,92$) arasında da Marmara Üniversitesi aleyhine anlamlı fark tespit edilmiştir. Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri Akdeniz Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha azdır. Son olarak ise Akdeniz Üniversitesi ($\bar{X}=3,16$) ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ($\bar{X}=2,62$) ve Ordu Üniversitesi ($\bar{X}=2,52$) arasında Akdeniz Üniversitesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Ordu

Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde daha yüksektir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin AGNO'larına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin AGNO'larına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine harf notuna göre bakılmıştır. Harf notuna bakılırken CC temel alınmıştır. Harf notu ve 4'lük sisteme göre öğrencinin başarı durumunu gösteren Tablo 5.3. aşağıdadır.

Tablo 5.3. Harf ve 4'lük sisteme göre başarı durumu

Başarı Durumu	Ders Notu (4'lük Sistem)	Ders Notu (Harfli Sistem)
Pekiyi	4,00	AA
İyi – Pekiyi	3,50	BA
İyi	3,00	BB
Orta – İyi	2,50	CB
Orta	2,00	CC

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin AGNO'larına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 5.4.'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin AGNO'larına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

AGNO	N	$\bar{X}$	Ss
0.00-1.99	5	2,80	0,56
2.00-2.49	69	2,79	0,62
2.50-2.99	286	2,75	0,65
3.00-3.49	387	2,77	0,66
3.50-4.00	71	2,73	0,64
Toplam	818	2,76	0,65

Tablo 5.4. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin AGNO'larına göre çok fazla değişmeksizin AGNO' su 2,00'in altında olanlar ($\bar{X}=2,80$) ile AGNO' su 3,50 ile 4,00 arasında olanlar ($\bar{X}=2,73$) arasında değiştiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinde AGNO'larına göre anlamlı bir farklılık olup

olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış sonuçlar Tablo 5.5’ de verilmiştir.

Tablo 5.5. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin AGNO’ larına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P
AGNO	,222	4	,056	,130	,971
Hata	347,115	813	,427		
TOPLAM	347,338	817			

Tablo 5.5. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinde AGNO’ larına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F(4-817)=,130$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgu sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.6.’ da verilmiştir.

Tablo 5.6. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin t – Testi sonuçları

Cinsiyetiniz	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Kadın	590	2,74	0,67	816	-1,482	,139
Erkek	228	2,82	0,61			

Tablo 5.6. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin kadınlarda 2,74, erkeklerde ise 2,82 olduğu ancak ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerindeki cinsiyete ilişkin farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunma durumlarına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine yönelik birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunma durumlarına ilişkin t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.7.' de verilmiştir.

Tablo 5.7. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunma durumlarına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin t – Testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Evet	166	2,72	,63	816	-,980	,327
Hayır	652	2,77	,66			

Tablo 5.7. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunanlarda 2,72, bulunmayanlarda ise 2,77 olduğu ancak, sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygılarında birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunma durumlarına ilişkin farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunup bulunmamasına göre farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde yönelik kaygı düzeylerine yönelik okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına ilişkin t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.8.' de verilmiştir.

Tablo 5.8. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin t – Testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
--	---	-----------	----	----	---	---

Evet	695	2,73	,66	816	-3,604	,000
Hayır	123	2,96	,54			

Tablo 5.8. incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapanlarda 2,73, yapmayanlarda ise 2,96 olduğu ve sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygılarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına ilişkin farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu görülmektedir ($p<,05$). Elde edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapmanın sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

5.2. Nitel Araştırma Bulguları

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme anketlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.9. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular

	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Duyulan Kaygının f Nedenleri	f
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Öğrencilerle birebir ilgilenememe (ÖA 17)	1
	Tecrübesizlik (ÖA 29, ÖA 31, ÖA 39, ÖA 47, ÖA 48, ÖA 49, ÖA 63, ÖA 68)	8
	Uygulamada yetersiz olma düşüncesi (ÖA 7, ÖA 8, ÖA 9, ÖA 31, ÖA 47, ÖA 48)	6
	Her öğrenciye faydalı olamama (ÖA 11, ÖA 12, ÖA 14, ÖA 19, ÖA 21, ÖA 42)	6
	Dil öğretememe düşüncesi (ÖA 16, ÖA 18, ÖA 22, ÖA 23, ÖA 32)	5
	Yazı öğretiminde doğru şekilde yazdıramama (ÖA 15, ÖA 43, ÖA 62)	3
	Ses öğretiminde sesi uygun şekilde öğretememe (ÖA 15, ÖA 56)	2
	Öğrenci seviyesine inememe (ÖA 1, ÖA 21)	2
	Öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeme (ÖA 1, ÖA 37)	2
	Öğrencilerin bedensel gelişimlerini bilmeme (ÖA 1, ÖA 2)	2

	Etkili öğrenme ortamı sağlayamama (ÖA 38)	1
	Derse etkin katılımı sağlayamama (ÖA 2)	1
	Öğrencinin anlayıp anlayamadığını belirleyememe (ÖA 61)	1
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Öğrenci davranışlarının ve iletişimlerinin yetersizliği (ÖA 10, ÖA 68)	2
	Öğrencilerin anlama ve kavrama düzey farklılığı (ÖA 1, ÖA 2, ÖA3, ÖA 9, ÖA 11, ÖA 14, ÖA 19, ÖA 21, ÖA 42, ÖA 45)	10
	Okul öncesi eğitim alma durumu (ÖA 22)	1
Dış Etkenlerden Kaynaklanan Nedenler	Alınan eğitimin yetersizliği (ÖA 8)	1
	Sınıf mevcudunun fazlalığı (ÖA 17)	1
	Sınıfların heterojen olması (ÖA 49)	1
	Okuma yazma öğretiminde süre sorunu (ÖA 60)	1
	Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması (ÖA 49, ÖA 64, ÖA 65)	3
	Veli desteğinin olmaması (ÖA 14, ÖA 43)	2
	Toplam	62

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin %48,64' ü ilk okuma yazma öğretiminde okutma ve yazdırmaya yönelik kaygı duymazken; % 51, 35' i ilk okuma ve yazma öğretiminde okutma ve yazdırmaya yönelik kaygı duymaktadır. Tablo 5.9.' da ilk okuma ve yazma öğretiminde okutma ve yazdırmaya yönelik duyulan kaygıların nedenleri verilmiştir. Katılımcıların ilk okuma yazma öğretiminde okutma ve yazdırmaya yönelik duydukları kaygının nedenlerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir: öğretmenden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan ve dış etkenlerden kaynaklanan nedenler. Çoğunun öğretmenden kaynaklanan (tecrübesizlik, uygulamada yetersiz olma düşüncesi, her öğrenciye faydalı olamama, dil öğretememe düşüncesi, yazı öğretiminde doğru şekilde yazdıramama, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması gibi) nedenler olduğu görülmektedir. Öğrencinin bireysel farklılığı ve öğretmenin kişisel yetersizlik algısı ilk okuma yazma öğretiminde duyulan kaygının sebepleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı nedenlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Kaygı duyuyorum çünkü bireysel farklılıklar nedeniyle her çocuğa ayrı bir öğretim tekniği uygulamak gerekiyor. Her bir öğrenci parmak izleri kadar birbirinden farklıdır. Bu nedenle her birinin öğrenme isteği, derse güdülenmesi de farklı. Emek ve sabır isteyen zor bir süreç.” (ÖA 19)

“Elbette ki duyuyorum. Bir sınıftaki her öğrencinin anlama ve kavrama düzeyi aynı değildir. Kimi bir defada anlarken kimi iki hatta kimi üç defada zor anlıyor. Yetişkin bir birey olarak 5- 6- 7 yaşındaki öğrencilerin seviyelerine inmek kolay değildir. Biz öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimsel dönemlerini iyi bilmemiz ve buna binaen öğretim yöntem ve tekniklerini de iyi öğrenip uygulamamız çok önemlidir.” (ÖA 1)

“Öğrencilerime ilk başladığım senelerde yetersiz olmaktan dolayı kaygı duyuyorum. Çünkü aldığımız eğitimin yeterliliği tam değil. Teorik bilgi tam fayda sağlar mı, bundan emin değilim.” (ÖA 7)

“Kaygı duyuyorum çünkü disgrafi sorunu olan öğrencilerime nasıl yaklaşmam gerektiği hakkında endişelerim var. Ayrıca bu süreçte sadece öğretmen odaklı değil velinin de işbirliğinin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu süreçte çocuğun ev ödevlerini doğru yapabilmesi ve alıştırmalarıyla bunu pekiştirebilmesi velinin de ilk okuma ve yazmayla ilgili doğru yaklaşımına bağlı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA 43)

“Günümüzde sınıflarda bir veya birden fazla kaynaştırma öğrencileri var. Sınıflar heterojen. Yeni atanmış olduğum için tecrübesiz olacağım. Çocukların eğitimle ilk kez karşılaştığı ve çocuk için başarının olduğu zaman dilimi bu nedenle kaygı duyuyorum.” (ÖA 49)

“Okutma ile ilgili kaygı duyuyorum. Çünkü okul deneyimi uygulamalarımda da gördüğüm üzere çocuklar sesleri kolayca öğreniyor. Fakat bir kelime ya da cümle okumaya gelince sesleri birleştirip okuyamıyorlardı. Deneyimli öğretmenlerin sınıfları böyleyken benim sınıfım nasıl olur diye kaygı duyuyorum.” (ÖA 39)

Tablo 5.10. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular

Kaygı Duyulan Konular		f
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Konuya uygun materyal bulamama (ÖA 27, ÖA 61)	2
	Yaratıcılık konusunda eksiklik (ÖA 47, ÖA 68)	2
	Teknolojiyi etkin kullanamama (ÖA 19)	1
	Hazırlanan materyalin etkin kullanılamaması (ÖA 23)	1
	Anlık oyun, materyal toplayamama (ÖA 29)	1
	Sürekli yenilenememek (ÖA 60)	1
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Öğrencinin psikolojik durumu (ÖA 2)	1
	Materyalin ilgi çekici olması (ÖA 59)	1
Dış Etkenlerden Kaynaklanan Nedenler	Materyal hazırlama sürecinde maddiyat (ÖA 5, ÖA 36, ÖA 68)	3
	Eğitim ortamının yetersizliği (ÖA 11, ÖA 33, ÖA 57)	3
	Materyal hazırlama sürecinde zaman (ÖA 36)	1
Toplam		17

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin %78,37'si ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerine yönelik materyal tasarlayamama, dersi oyun ve teknoloji ile zenginleştirememeye konusunda kaygı duymamaktayken; %21,63'ü bu konularda kaygı duymaktadır. Tablo 5.10'da katılımcıların ilk okuma ve yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenlerine verilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni

adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenlerinin üç başlık altında toplandığı görülmüştür: Öğretmenden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan ve dış etkenlerden kaynaklanan nedenler. Öğretmenden (yaratıcılık konusunda eksiklik, teknolojiyi etkin kullanamama, anlık oyun ve materyal toplayamama, sürekli yenilenememek gibi) ve dış etkenlerden (materyal hazırlama sürecinde maddiyat, eğitim ortamının yetersizliği, materyal hazırlama sürecinde zaman gibi) kaynaklanan nedenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Materyal hazırlama sürecinde maddiyat ve eğitim ortamının yetersizliği ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilere yönelik materyal tasarlayamama, dersi oyun ve teknoloji ile zenginleştirememek konusunda duyulan kaygının sebepleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde ders içeriğini zenginleştirebilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Evet çünkü yaşadığımız zamanın tarihsel etkisine baktığımızda çocuklarda gördükleri yeni her şeye çok çabuk alıştıklarından karşılırlarına çıkan materyallerin güdüleme etkisi çok kısa sürmektedir. Kullandığım materyal hem yaratıcı hem eğlenceli hem de geliştirebilir olmalı ki öğrencilerin ilgisini çeksın. Bu da ne yazık ki hem maddi hem de zaman olarak masrafa neden olduğundan materyal tasarlayamamada kaygı duyuyorum” (ÖA 36)

“ Evet çünkü atandığımız yerde teknolojiyi bırakın elektrik bile olmayabilir. Bu durum beni endişelendiriyor.” (ÖA 11)

“Öğrenciler sürekli farklı şeyler görmek istediğı için çağı uygun yenilenememek düşüncesi beni korkutuyor.” (ÖA 60)

Tablo 5.11. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular

Kaygı Nedenleri	f
Etkin bir öğretim yapamamak (ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3, ÖA 6, ÖA 9, ÖA 10, ÖA 19, ÖA 21, ÖA 25, ÖA 35, ÖA 42, ÖA 44, ÖA 46, ÖA 54, ÖA 59, ÖA 65, ÖA 68, ÖA 70)	18
Ders başarısının ve veriminin düşmesi (ÖA 2, ÖA 3, ÖA 6, ÖA 8, ÖA 9, ÖA 10, ÖA 12, ÖA 19, ÖA 21, ÖA 22, ÖA 24, ÖA 25, ÖA 27, ÖA 35, ÖA 50, ÖA 54, ÖA 59, ÖA 68)	18
Çocuğı görelık (ÖA 9, ÖA 36, ÖA 37, ÖA 38)	4
Tecrübesizlik (ÖA 28, ÖA 39, ÖA 63, ÖA 66)	4
Öğrencilerde hasara neden olmak (ÖA 47, ÖA 61)	3
Öğretmenin zorlanması yorulması (ÖA 2, ÖA 3)	2
Öğrencileri sıkmak (ÖA 2, ÖA 8, ÖA 30)	3
Toplam	52

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin %51,3' ü ilk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama düşüncesinin kendisini endişelendirmediğini; % 48,7' si ise bu konunun kendisini endişelendirdiğini belirtmiştir. Tablo 5.11' de ilk okuma ve yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama düşüncesinin kendisini endişelendirdiğini belirten sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin duydukları kaygının nedenleri belirtilmiştir. Katılımcıların ilk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama konusunda duydukları kaygıların temel nedeninin öğretmen kaynaklı olduğu görülmektedir. Etkin bir öğretim yapamama, ders başarısı ve verimin düşmesi ilk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama konusunda duyulan kaygının sebepleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“İlk okuma ve yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama düşüncesi beni endişelendirir. Çünkü öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve teknikleridir. Her çocuk birbirinden farklıdır. Bu nedenle her çocuğa hitap edebilmek için öğretim yöntem ve teknikleri konusunda çok iyi bilgi sahibi olmalıyız.”(ÖA 19).

“Bu durum beni endişelendiriyor. Öğrendiğimiz yöntem ve teknikler her sınıfın dinamiğine uygun olmayabilir. Önemli olan her sınıfın düzeyine ve dinamiğine uygun olan yöntem ve teknikleri öğrenip uygulama zamanında kullanabilmektir.”(ÖA 44).

“Tabi ki endişelendirir. Sonuçta biz öğretmenler öğrencilerimiz için o sınıfta bulunuyoruz. Çocuklara öğretmek istediklerimiz uygun yöntem ve teknik içerisinde verilemediğinde verimsiz bir ders olacağını düşünüyorum.”(ÖA 68).

“Dersin içeriğine uygun yöntem ve teknik kullanamama dersin işleyişini, aksamasını ve kalitesini düşürür.”(ÖA 50).

“Elbette ki evet. Öğrencilerimin düzeyine uygun yöntem ve teknik kullanamama benim çokça zorlanmam ve çocukların o dersi anlayamaması demek.”(ÖA 3).

Tablo 5.12. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin betimsel bulgular

	Ölçme Değerlendirme Basamağında Duyulan Kaygının f Nedenleri
Öğretmenden	Uygun tekniklerle ölçme yapamama (ÖA 2, ÖA 10, ÖA 14, ÖA 19, ÖA 32, ÖA 42, ÖA 43, ÖA 47, ÖA 59, ÖA 68, ÖA 71)

Kaynaklanan Nedenler	Değerlendirme boyutunda sıkıntı yaşama (ÖA 5, ÖA 10, ÖA 12, ÖA 15, ÖA 19, ÖA 48, ÖA 61, ÖA 68)	8
	Deneyimsizlik (ÖA 8, ÖA 15, ÖA 23, ÖA 25, ÖA 39, ÖA 55, ÖA 70)	7
	Öğrenmeyi tespit edememe (ÖA 20, ÖA 38, ÖA 61)	3
	Yeterli teorik bilgiye sahip olmama (ÖA 39, ÖA 43)	2
Dış Etkenlerden Kaynaklanan Nedenler	Öğrencilerin ödev ve çalışma yükünün fazla olması (ÖA 7)	1
Toplam		32

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin %66,5' i ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda kaygı duyduğunu; %33,5' i ise bu konuda kaygı duymadığını belirtmiştir. Tablo 5.12' de ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda kaygı duyan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin kaygılarının nedenleri belirtilmiştir. Katılımcıların ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda duydukları kaygıların nedenlerinin öğretmenden ve dış etkenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Çoğunun öğretmenden kaynaklanan (uygun tekniklerle ölçme yapamama, değerlendirme boyutunda sıkıntı yaşama, deneyimsizlik, öğrenmeyi tespit edememe gibi) nedenler olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme konusundaki kaygılarının nedenlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“İlk okuma ve yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda kaygı duyuyorum. Çünkü nesnel bir değerlendirme ölçeği bana mantıklı gelmiyor. Her öğrenciye özel bir değerlendirme formu hazırlamak ve uygulamak öğrenciye olan geri dönüşlerde önemli yer tutar.”(ÖA 47).

“Evet çünkü değerlendirme önemli bir basamaktır. Uygun teknikleri kullanmazsak çocuklara yanlış yönde yol gösterebiliriz. Yanlış değerlendirip haksızlık edebiliriz. Bu yüzden doğru ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmalıyız.”(ÖA 59).

“Evet, öğrencinin öğrenip öğrenmediğini doğru test etmeden yeni bir aşamaya geçmek hem öğrenci hem öğretmen için zor bir durum olacaktır.”(ÖA 12).

“İlk okuma ve yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda kaygı duyuyorum. Bunun nedeni ise daha önce 1. sınıf seviyesinde hiç derse girmedim. 1. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi değilim. Bu durum kaygı düzeyimin artmasına neden oluyor.

6.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler araştırılarak incelenmiştir. Araştırma iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci aşama sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemeyi ve bu kaygı düzeyinin eğitim görülen üniversiteye, agnoya, cinsiyete, birinci dereceden akrabalarından sınıf öğretmeni olma durumuna, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkököl birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumuna göre incelenmesini; ikinci aşama ise bu kaygının nedenlerini kapsar.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen, 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin genellikle ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı puan ortalamasına göre kaygılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,76$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Bekdemir'in (2007) ilköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenlerinin araştırıldığı çalışmasında, ilköğretim öğretmen adaylarının belli düzeyde matematik kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yıldırım ve Gürbüz'ün (2017) sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmasında mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin matematik kaygıları arasında fark olduğu; sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin matematik kaygılarının puan ortalamaları, diğer bölümlerden mezun olanların kaygı ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Çoban'ın (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygıları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çubukçu ve Dönmez'in (2011) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmasında, öğretmen

adaylarının meslekleri ile ilgili kaygı duydukları ve bu kaygının alt boyutlarına bakıldığında öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının en fazla, ben merkezli kaygılarının ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Deniz ve Tican'ın (2017), öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygı durumlarının, çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki kaygı duydukları; öğretmenlik öz-yeterlik inançları arttıkça, mesleki kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygıları öğretmenden, öğrenciden ve dış etkenlerden kaynaklanan nedenler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Tecrübesizlik, Türkçe bilmeyen öğrenciye okuma yazma öğretiminde başarılı olamama, yazma ve okuma eğitimi doğru şekilde verememe, her sınıf düzeyine ve dinamiğine uygun öğretim yöntem ve tekniği belirleyememe, her öğrenciye faydalı olamama, etkili öğrenme ortamı sağlayıp sağlayamama durumu, öğrenci seviyesine inip inememe durumu öğretmenin mesleki yeterliliği ile ilgiliyken; ilkokula başlayan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları, her çocuğun öğrenmek için farklı zamanlara ihtiyaç duyması öğrenciden kaynaklanan nedenler arasındadır. Öğretmen adaylarının faydalı teorik bilgiler almalarına rağmen bu bilgileri kullanarak kendilerini geliştirecekleri bir uygulama ortamının olmaması, okuma yazma öğretiminde sürenin kısıtlı olması ve okuma yazma öğretimi sürecinde veli desteğinin olup olmama durumu dış etkenlerden kaynaklanan nedenler arasındadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygıları genel olarak cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yani cinsiyet değişkeni sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerini etkilememektedir. Literatürde de öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarında cinsiyete göre farklılığında değişik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Peker ve Halat (2008) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Ancak kızların kaygı düzeyinin erkeklerin kaygı düzeyinden az da olsa fazla olduğunu belirtmişlerdir. Peker, Halat ve Mirasyedioğlu (2010) ilköğretim ve lise matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını

belirtmişlerdir. Ancak ilköğretim matematik öğretmeni adayları arasında kızların kaygı düzeyinin erkeklerin kaygı düzeyinden az da olsa daha fazla olduğunu, lise matematik öğretmeni adayları arasında erkeklerin kaygı düzeyinin kızların kaygı düzeyinden az da olsa daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Peker ve Ertekin (2011) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeğinin geneli ve her bir alt faktöründe cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını, ancak ölçeğin genelinde ve her bir alt faktörde kızların kaygı düzeyinin erkeklerin kaygı düzeyinden daha az olduğunu belirtmişlerdir. Küçük Demir, Cansız, Deniz, Çevik Kansu ve İşleyen (2016) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ültaş (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin matematik kaygıları ve onu oluşturan alt ölçeklerle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların bulguları araştırmamızla paralellik göstermektedir. Hoşşirin Elmas (2010), sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, erkeklerin kaygı düzeyinin kızlara göre daha düşük olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeğinin alan eğitim bilgisinden kaynaklanan kaygı dışındaki diğer alan bilgisinden kaynaklanan kaygı, öz-güvenden kaynaklanan kaygı ve matematik öğretmeye yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı alt faktörlerinde erkekler lehine anlamlı farklılık olduğunu, yani erkeklerin kaygı düzeylerinin kızların kaygı düzeyine göre daha az olduğunu, alan eğitim bilgisinden kaynaklanan kaygıda da anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkeklerin kaygı düzeylerinin kızların kaygı düzeyine göre daha az olduğunu belirtmiştir. Yazıcı ve Ertekin (2010) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin kaygılarında cinsiyet değişkenine göre farklılığın incelenmesinde değişik sonuçlar elde etmişlerdir. Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeğinin alan bilgisinden kaynaklanan kaygı ve öz-güvenden kaynaklanan kaygı alt faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı farklılık olduğunu, yani erkeklerin kaygı düzeylerinin kızların kaygı düzeyine göre daha az olduğunu belirlemişlerdir. Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeğinin matematik öğretmeye yönelik

tutumdan kaynaklanan kaygı ve alan eğitim bilgisinden kaynaklanan kaygı alt faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını, ancak her iki alt faktörde de kızların kaygı düzeyinin erkeklerin kaygı düzeyinden az olduğunu belirtmişlerdir. Eldemir (2006) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının, matematik kaygısının hangi psiko-sosyal değişkenlerle ilgili olduğunun araştırılması amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkeni ile matematik kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmaların bulguları ise araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygılarının eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılaştığı görülmektedir. Yani eğitim görülen üniversite değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeylerini etkilemektedir. Çınar'ın (2018) turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrencilerin genel özyeterlilik, mesleki kaygı ve mesleği yapma niyeti arasındaki ilişkiyi incelediği, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinin örneklem arasında yer aldığı çalışmada üniversite değişkeninin mesleki kaygıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu çalışmamızla paralellik gösterirken Çelik'in (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleriyle mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygılarının eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmasının öğrenim gördükleri üniversitelerde lisans eğitiminde ders işlenişinde uygulamaya verilen ağırlıktan doğan farklılıklar, örneklem grubunda bulunan öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek düzeyde farklı çok sayıda etkinlik görmekten kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygılarında AGNO'larına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. AGNO'su yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğretim ile ilgili öğrencinin seviyesine inememe, öğrencilerin eşit düzeyde öğrenememesi, sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfların heterojen yapıda olması

gibi nedenlerle kaygı duydukları; AGNO'su düşük olan sınıf öğretmeni adaylarının ise öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeme, derse uygun materyal hazırlayamama, öğrencinin anlayıp anlayamadığını belirleyememe, uygulama yapamamış olma ya da az uygulama yapmış olma, dil öğretememe düşüncesi gibi nedenlerle kaygı duydukları görülmektedir. Can Türkdogan (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygılarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan güvence ve etkilenme faktörleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Dursun ve Karagün'ün (2012) öğretmen adaylarının kaygılarını incelediği çalışmasında akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bulguları araştırmamızla paralellik göstermektedir. Tekeli (2017) beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasında araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutları ile toplam akademik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların bulguları ise araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygılarında birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunup bulunmamasına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Gümrükçü Bilgici'nin (2016) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ailelerinde öğretmen bulunması durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırmayla paralellik göstermektedir. Bozdam (2008) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görev ve öğrenci merkezli kaygılarında ailelerinde öğretmen olup olmadığı değişkenine göre kaygı düzeylerinin farklılaştığını, birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunan öğretmen adaylarının akrabalarının tecrübelerinden yararlanarak kaygılarını büyük ölçüde kontrol altına alabildiklerini belirtmiştir. Saraçoğlu, Kumral ve Kanmaz (2009) ise ailesinde öğretmen bulunan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı

düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların bulguları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygılarında birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunup bulunmamasına göre anlamlı farklılık olmamasının nedenleri arasında; öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilere internet sayesinde kısa yoldan ulaşmaları yer alabilir. Günümüz teknoloji çağında öğretmen adayları ihtiyaç duydukları her şeye internet sayesinde ulaşmaktadır. Sosyal medyada var olan öğretmen grupları sayesinde sorun yaşadıkları konuları birçok öğretmenle aynı anda paylaşıp, sorunlarına çeşitli çözüm yolları bulabilmektedirler.

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretme kaygıları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır. Yani okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkökul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapmamanın öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretime yönelik kaygı düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adayı lisans eğitiminde almış olduğu ilk okuma yazma öğretimi dersiyle okuma yazma süreci ve bu süreçte neler yapılması gerektiği hakkında genel bir bilgiye sahip olur fakat bu bilgi uygulamayla birlikte anlam kazanır. Alınan eğitimin uygulama ile desteklenmesi okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukların önceden görülmesini ve sınıf öğretmeni adayının kaygı düzeyinin en aza inmesini sağlar.

Genel bir değerlendirme yapıldığında Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretime yönelik kaygı duydukları görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularına göre sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinde ilk okuma yazma öğretime yönelik kaygıya neden olan faktörlerin; öğretmenden, öğrenciden ve dış etkenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre ise sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretime yönelik kaygıları cinsiyete, ağırlıklı not ortalamasına, birinci dereceden akrabalarında sınıf öğretmeni bulunup bulunmamasına göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma

yazma öğretimine yönelik kaygıları eğitim gördükleri üniversitelere, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında ilkokul birinci sınıf düzeyinde gözlem veya uygulama yapma durumlarına göre istatiksel olarak farklılaşmaktadır.



6.2.Öneriler

Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler konulu tez çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine okutulacak ilk okuma yazma öğretimi dersinin amaçları açıklanmalı ve kaygı düzeyleri tespit edilip bunun eğitim süresince giderilmesine çalışılabilir.
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda daha ayrıntılı takipleri sağlanarak özellikle 1. sınıfların derslerine girmeleri sağlanabilir.
- İlk okuma yazma öğretimi dersinin içeriği zenginleştirilerek, uygulamaya daha fazla zaman ayrılabilir.
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine lisans eğitiminde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin inançlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak ders etkinlikleri düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimindeki kaygılarını azaltacak ve öğretim sürecinde kullanabilecekleri, üniversite ve bakanlık işbirliği ile geliştirilen materyaller hazırlanabilir.
- Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimindeki kaygı nedenleri temel alınarak bu kaygıların giderilmesine yönelik içeriklerin hazırlandığı deneysel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N., *Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, (Ed. Sefer Ada ve Z. Nurdan Baysal.) Pegem A. Yayıncılık, Ankara 2009.
- Ada, S. ve Baysal, Z.N., *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme*, Pegem Akademi, Ankara 2013.
- Adalı, O., *Anlamak ve Anlatmak* (4. Basım), Pan Yayıncılık, İstanbul 2011.
- Akdemir, A. S., “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları”, *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/12 Fall 2013, p. 15-28.
- Akyıldız, S., “Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme Ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 2016, 238-252.
- Akyol, H. (2001). “İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Bahar Sayısı
- Akyol, H., *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.
- Akyol, H., *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (13. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2013.
- Akyüz, Y., *Türk eğitim tarihi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2014.
- Albayrak, Y., *Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Öğretmenin Rolünün İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul 2012.
- Alisinaoğlu, F. ve Ulutaş, İ., “Çocuklarda Kaygı Ve Bunu Etkileyen Etmenler”, *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 2000, 15-19.
- Alkan, S., *AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması Ve Türkiye İçin Bir*

Model Önerisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay 2012.

Alpaslan, G., Bozgeyikli H., Avcı, A., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri İle Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 2017, 189-211.

Altın, H., *II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet devirlerinde öğretmen yetiştirme meselesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2009.

Altunya, N., *Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*, Uygun Basım, Yenibosna İstanbul 2008.

Anshel, M.H., Fredson, P., Hamill, J., Haywood, K., Horvat, M., Plowman, S. ”Dictionary of the sport and exercise sciences.” Champaign: Human Kinetics Books, 1991.

Arıcı A. F. ve Ungan, S., *Yazılı Anlatım El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2012.

Arkonaç A. S., *Psikoloji, Zihin Süreçleri Bilimi*, Alfa Basım Yayın, İstanbul 1993.

Arslan, D. ve Aytaç, A., “Development of attitude scale about the lesson of the teaching of primary reading and writing”, *Elementary Education Online*, 9(3), 2010, 841-850.

Arslanoğlu, İ., *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara 1997.

Atanur Başkan, G., Aydın, A., Madden, T., “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 2006, 35-42.

Ataüenal, A., *Türkiye’de ilkökul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 1994.

Aydın, A., “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:15, yaz 1998, 275-286.

- Aydın, R. ,Şahin, H., & Topal, T., “Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 2008, 119-142.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, T., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 2017, 547-565.
- Babayiğit, Ö., *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde 2012.
- Babayiğit, Ö., *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2016.
- Baltaş, A., *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi, İstanbul 1990.
- Baş, Ö., Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması, *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Ankara 2006.
- Başaran, M. H., *Sporcularda Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya 2008.
- Başaran, M., *Devrimci eğitim-köy enstitüleri*, Papirüs Yayınevi Anı Dizisi, İstanbul 1999.
- Başpınar, K., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İnançları Ve Matematik Öğretme Kaygıları Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 2015.

- Baydar, S. C. ve Bulut, S., “Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66, 2002.
- Bekdemir, M., “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri Ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 2007, 131-144.
- Bemberger, R., *Okuma alışkanlığı geliştirme* (çev. Bengü Çapar), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1990.
- Berker, A., *Türkiye’de İlköğretim*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1945.
- Bilir, A. (2011)., The historical evolution of teacher training and employment polities in Turkey, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: 2011, vol: 44, no: 2, 223-246
- Binbaşoğlu, C., İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı 2005.
- Binbaşoğlu, C., *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara 1999.
- Binbaşoğlu, C., *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2004.
- Bindak, R., “İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği”, *F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 2005, 442-448.
- Bozdam, A., *Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya 2008.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C., *Genel öğretim metodları öğretimde planlama uygulama* (10. Baskı), Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1999.
- Cabi, E., & Yalçınalp, S., “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (Mkō): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 2013, 85-96.

Cambridge Assessment. (2013). What is literacy? an investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and being literate. A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment, January. <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf> adresinden alındı.

Can Türkdogan, S., *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli 2014.

Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K., *İlk okuma yazma öğretimi* (Geliştirilmiş 3.baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005.

Christensen, L. B., Johnson, B., and Turner, L. A., *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*, Anı Yayıncılık, Ankara 2015.

Cicioğlu, H., *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim)*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1983.

Cinoğlu, M. ve Bağcı, E. “İlkokullarda Serbest Etkinlikler Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 2018, 712-727.

Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, “H. Trends In Writing Education: An Analysis Of Postgraduate Theses Written In Turkey”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2013, 1526-1530.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. , *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi (2. baskı)*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara 2015.

Cüceloğlu D., *İnsan ve davranışı* (6.Basım), Remzi Kitapevi, 1996.

- Çakır, Ö.(2013). 1968 Devrimci eğitim şûrası ve 1998-2004 dek kurultaylarında öğretmen yetiştirme raporlarına sınıfsal bakış. Mersin Şube Komisyon Raporu.
- Çalışoğlu, M. , Tanışır, S. N., “Evaluation of Candidate-teacher Training Process by Candidate-teachers of Primary School”, *Universal Journal of Educational Research* 6(6), 2018, 1389-1397.
- Çalışoğlu, M., Tanışır, S. N., “Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamalarının Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 4(1), 2018, 105-132.
- Çava Kuru, G., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla 2018.
- Çaydere, O., *İlköğretim 1. Kademe 1. Sınıfta İlkokuma Ve Yazma Derslerinde Kullanılan Ders Kitabında Yer Alan Görsellerin Hazırlanmasında Sanatsal Tasarım İlke ve Elemanlarının Kullanım Durumu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010.
- Çelenk, S., *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*, Artım Yayınevi, Ankara 1999).
- Çelenk, S., “İlkokuma – Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 2003, 75-80.
- Çelenk, S. (Ed.), *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*, Eğiten Kitap, Ankara 2013.
- Çelenk, S., *Etkinlik Temelli İlkokuma Ve Yazma Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2006.
- Çelenk, S., *İlkokuma-Yazma Öğretimi*, Maya Akademi Yayınları, Ankara 1999.
- Çelik, M., *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir 2017.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y., “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 2005, 207-237.

Çetin, A., *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri Ve İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2010.

Çınar, B., *Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinde Genel Özyeterlilik Algısı, Mesleki Kaygı Ve Mesleği Yapma Niyeti İlişkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2018.

Çolak Ölmez, Z., *Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2009.

Çubukçu, Z., Dönmez, A., “The Examination Of The Professional Anxiety Levels Of Teacher Candidates”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 2011, 3-25.

Dadandı, İ., Kalyon, A., Yazıcı H., “Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançları, Kaygı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 2016, 253-269.

Damar, M., *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996.

Dedeli, S., *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2008.

Demirel, Ö., *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004.

Deniz, S., Tican, C., “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2017, 1838-1859.

Deniz, L. Ültaş, İ., “Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 2008, 49-62.

Doğan, C., “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları”, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, Güz, 2005, 133-149.

Donmuş, V., Akpınar, B., Eroğlu, M., “Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri Ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 2017, 1-13.

Doruk, M., Kaplan, A., “Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygılarının İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 2013, 1505-1522.

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

Durna, Y., *2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında Ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Kazanımları İle Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması (Erzincan Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan 2014.

Dursun, S., Karagün, E., “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son

- Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (24), 2012, 93-112.
- Ege, P., *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. S.S. Topbaş (Ed), *Dil ve kavram gelişimi* (s.171-190). Kök Yayıncılık, Ankara 2011.
- Ekin, Ö., *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2018.
- Eldemir, H.H., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko Sosyal Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 2006.
- Engin, G., Uygun, S., “Osmanlı’dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 2011, 197-216.
- Erdem, M., *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Ergün, M., “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1987, 10-18.
- Eskicumalı, A., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Yüksel Özden) Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği (s.1-31), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
- Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S., “2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 2018, 217-255.
- Ferah, A., *Her yönüyle Türkçe ilk okuma-yazma*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 2001.
- Geçtan, E., *Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1974.
- Geçtan, E. *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*, Maya Matbaacılık, Eğitim Dizisi, Ankara 1981.

- Göçer, A., “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler”, *Milli Eğitim Dergisi*, MEB Yayınları, 148, 2000, 67-74,
- Göçer, A., *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı), Pegem Akademi Ankara 2014.
- Göçer, A., *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2008.
- Gök, H.V. (2011), *Atatürk ve İnönü dönemi eğitim politikaları*, (Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gökçer, N., Evaluation of employ teachers under a contract (the sample for Alacakaya In Elazığ), *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ, Erişim: <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27743.pdf>
- Gömleksiz, M. N., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi”. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 2013, 197- 211.
- Grat MC, Major YC. Methodological issues: in Y.E. Mc Grat (ed) *Social and Psychological Factorial Stres*. New York, 1970, p: 19-49.
- Gray, W. S., *Okuma ve yazma öğretimi* (Çev. N. Yüzbaşıoğulları), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1975.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E., Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage 2005.
- Güleryüz, H., *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2000.
- Güleryüz, H., *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.

- Güteryüz, H., *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001.
- Gümrükçü Bilgici, B., *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2016.
- Gümüş, M., *Profesyonel Futbol Takımlarında Puan Sıralamasına Göre Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2002.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005; 1(1): 152-166.
- Gündüz, M., *Maariften Eğitime*, Doğubatı Yayınları, Ankara 2016.
- Güneş, F., *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. baskı), Ocak Yayınları, Ankara 2000.
- Güneş, F., *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi Yayıncılık Ankara 2013.
- Güneş, F., *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2014
- Gürbüz, R., ve Yıldırım, K. (2014). An Investigation of Primary School Teachers Level of Mathematics Anxiety. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology, 188, Konya/Turkey.
- Güven, İ., *Türk Eğitim Tarihi*, Natürel Yayınları, Ankara 2010.
- Güvey Aktay, E., *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2015.
- Hoşşirin Elmas, S., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri Ve Bu Kaygıya Neden Olan Faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 2010.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736Türkçe%20Öğretim%20Programı%202018.pdf> 09/05/2019 tarihli erişim ile alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5575e040a960.9249963 04/05/2015 tarihli erişim ile alınmıştır.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni

Ogretmen Yetistirme-Lisans

Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf 10/06/2019

tarihli erişim ile alınmıştır.

Isık, E., *Nevrozlar*. Kent Matbaası, Ankara 1996.

İkizler, C., *Sporda Başarının Psikolojisi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul 1994.

İnceoğlu, M., *Tutum, algı, iletişim*. Verso Yayıncılık, Ankara 1993.

Kandemir, S., *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ve Tutumlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep 2018.

Kanmaz, A., *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli 2007.

Karaçanta, H., “Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması)”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 2009, 50-57.

Karadağ, Ö., “Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları)”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 2013, 84-93.

Karadağ, R. ve Akkaya, A., “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinde Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 2013, 39-59.

Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S. ve Çoker, N., *Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi 1995.

Karagüven, H. Ü., “Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği İle İlgili Bir Çalışma”, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1999 203-218.

Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 1999.

Karapolak, K., *Öğretmen Adaylarının Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeyleri Ve Bir Ders Programı Önerisi (Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin 2017.

Kavcar, C., “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmen Yetiştirme”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 2002, 1-14.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara 1998.

Kayıkçı, K., “İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri”, *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 2008, Summer, 423-457.

Kazancı, H., *Osmanlıdan Günümüze Okuma Yazma Yöntemleri ve Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2007.

Kekinkılıç, K., *İlk okuma yazma öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

Kılıç, A., *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2000.

Kıncal, R.Y., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005.

Kırbaş, A., & Orhan, S., “Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 2011, Winter p. 705-714, ISSN: 1859-1871, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7884.

Kızılaslan Tunçer, B., *Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri Ve Tutumları Arasındaki İlişkiler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale 2013.

Koç, H., *Profesyonel Futbolcularda Durumluk Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya 2004.

Kolaç, E., *Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2008.

Köknel, Ö., *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (1. Baskı), Altın Kitaplar Matbaası, İstanbul 1982.

Köknel, Ö., *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1997.

Köknel, E., *Zorlanan İnsan*, Altın Kitaplar Yayınevi, Ankara 1987.

Köksal, K., *Okuma yazmanın öğretimi* (3. baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003.

Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3).

- Küçük Demir, B., Cansız, Ş., Deniz, D., Çevik Kansu, C., İşleyen, T., “Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Bayburt örneği)”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 2016.
- Küçükahmet, L., *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara 1993.
- Manguel, A., *Okumanın tarihi*, YKY, İstanbul 2004.
- MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2006.
- MEB, *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Ankara 1992.
- Mergen, H., Arslan, H., Mergen, B.E. ve Arslan, E., *NWSA-Education Sciences*, 1C0612, 9(2), 2014, 162-177.
- Morse, J.& Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. WalnutCreek, CA:Left Coast Press.
- Nas, R., *Türkçe öğretimi* (3. baskı), Ezgi Kitapevi Yayınları, Bursa 2003.
- Öner N. Ve Le Compte A., *Durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı* (1. Baskı), Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1983.
- Öz, F; Çelik, K., *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi* (6.Baskı), Anı Yayıncılık Ankara 2007.
- Öz, M. F., *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 1999.
- Öz, M. F., *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2001.
- Özbay, M., *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap, Ankara 2014.
- Özdemir, C., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon 2015.

- Özkara, Y., “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 2010, 109-119.
- Özkaya, P. G., Ataş, U. C., İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri: Öğretmenim Nasıl Yazıyorum?, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, (2015): 163-169.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. SETA websitesi: www.setav.org/ups/dosya/20275.pdf 'nden alınmıştır.
- Öztürk C., *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul 2005.
- Öztürk, B., Ertem İ. S., “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi”, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 2017, 1-26.
- Öztürk, C., *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (2. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara 2010.
- Öztürk, C., *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu, Ankara 1996.
- Özyürek, S., *Güncel Sağlık*, Asır Matbaası, İstanbul 1996.
- Peker, M. & Halat, E. (2008). *The pre-service elementary school teachers’ mathematics teaching anxiety and gender*. The European Conference on Educational Research, 10-12 September, Goteborg, Sweden.
- Peker, M., “Matematik Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(9), 2006, 73-92.
- Peker, M., Halat, E. & Mirasyedioğlu, Ş., “Gender Related Differences In Mathematics Teaching Anxiety”, *The Mathematics Educator*, 12(2), 2010, 125-140.

- Pilten, G. Okuma. T. Temur (Ed.), İlkokuma ve Yazma Öğretimi içinde (s.37- 90), Pegem Yayınevi, Ankara 2011.
- Reber,A.S. *The penguin dictionary of psychology* (1.Edition), Penguin Books, Newyork 1985.
- Sağırılı, M., *İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. Ö. Yılar (Ed.), İlkokuma ve yazma öğretimi içinde (s. 1-36), Pegem Akademi, Ankara 2015.
- Samancı, S., *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 2007.
- Sapir, S ve Aransın, A. E. The relationship between psychopatology and speech and language disorder in neurological patients.Journal of Speech Hearing Disorder.1990;55,503509.
- Saraçoğlu, A. Kumral, O., Kanmaz, A., “Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 2009, 38-54.
- Sarı, H., *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*, (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- Sarı, M. H. (2014), Developing a mathematics teaching anxiety scale for classroom teachers, *İlköğretim Online*, 13(4), 1296-1310, 2014.
- Savaş, B., *Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2008.
- Schreiber, D.S., *Stres, Kaygı ve Depresyondan Kurtuluş*, Elips Kitap Yayın, İstanbul 2004.

- Scovel T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 1978, 129-142.
- Scovel, T., (1991), The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxietyresearch, In: Horwitz, E. K. and Young, D. J. (ed), *Language Anxiety*, 101-108.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç., “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1) , 2004, 137-146.
- Serin, M. K., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygıları ile Matematik Öğretimine Yönelik Kaygılarının İncelenmesi”, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 2017, CCXXVII-CCXLIII.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., Değirmenci, H., “Sınıf Öğretmenliği Bölümü ÖğrencilerininÖğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4 (1), 2015, 21 – 34.
- Sever, S., *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara 2004.
- Sever, S., *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (Gözden Geçirilmiş 5.Baskı),Anı Yayıncılık, Ankara 2011.
- Sönmez, V., *Sosyal bilimler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, Anı Yayıncılık Ankara 2010.
- Spielberger, C. D., (*Theory and Research on Anxiety. Anxiety and Behavior* (third ed.) Edit. C.D. Spielberger (p. 3-20), Academic Press Inc, New York 1971.
- Spielberger, C.D., *Understanding stress and anxiety*, Harper&Row, London 1979.
- Sünbül, A.M., “Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Roller”, *Eğitim Yönelimi*, 2(1), 1996, 597-607.

- Şahbaz, N. K., *Tanzimat' tan Cumhuriyet' in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye' de İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005.
- Şahin, Y., *Okuma Eğitimi*, Eğitim Akademi, Konya 2011.
- Şeker, K., *İnönü Dönemi Kültür Hayatı (1938 – 1950)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2000.
- Şenel, H. G., “Öğretmenlerin İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”, *İlköğretim-Online*, 3(2), 2004, 48-53.
- Şimşek, H., “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelihat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 11(1), 2014, 77-95.
- Şişman, M., *Eğitim bilimine giriş*, Pegem A, Ankara 2006.
- Tanışır, F., *Ses Esaslı İlk Okuma Yazma*, Tanışır Yayıncılık, İstanbul 2017.
- Taşdemirci, E., “Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:8, 1999, 155-180.
- Tatar, E., Zengin, Y., & Kağızmanlı, T. B., “Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(1), 2016, 38-56.
- Tekeli, Ş. C., *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Akademik Öz – Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın 2017.
- Temizkan, M., *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007.

The Centre for Literacy. (2014). What is literacy?.
<http://www.centreforliteracy.qc.ca/about/literacy> adresinden alındı.

Tol, A., *Kaygının Performansa Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya 1995.

Toprak, G.N., *Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2008.

Tortop, R., *Uygulamalı Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Kılavuzu*, Top Yayıncılık, İzmir 2004.

Torun, F., *Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Isparta Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2010.

Tuna, L., *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna Ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2016.

Türkoğlu, P., *Tonguç ve Enstitüleri* (2. Baskı), Şefik Matbaası, İstanbul 2004.

Uçar, K. Ö. D., *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2001.

Uğuz, S., *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2006.

- Uzun, N. ve Sağlam, N., “Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci Ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 2005, 194-202.
- Ültaş, İ., *Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (Mkö)’Nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2005.
- Ünüvar, P., *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2002.
- Üst, E., *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2015.
- Üstüner, M., (2004), “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232
- Varol, Ş., *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1990.
- Wray D, Medwell J, Poulson L, Fox R. *Teaching Literacy Effectively in the Primary School*, RoutledgeFalmer 2002.
- Yangın, B., *İlkokul programlarının özellikleri*. T. Erdoğan (Ed.), İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları içinde (s. 27-87), Eğiten Kitap, Ankara 2013.
- Yazıcı, E. ve Ertekin, E., “Gender Differences of Elementary Prospective Teachers in Mathematical Beliefs and Mathematics Teaching Anxiety”, *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 4(7), 2010, 327-330.

- Yenen, E. T., *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2014.
- Yeşil, S., *Pisa Sınavlarında Başarılı İlk Beş Ülkenin Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdamı Sistemleri İle Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sisteminin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep 2016.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara 2013.
- Yıldırım, K., *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman 2013.
- Yıldırım, K. , Gürbüz, R., “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 215, Yaz/2017.
- Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. Ç., “Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlama Çalışması”, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 2016, 258-270.
- Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z., “Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 2008, 681-695.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D., & Dönmez, T., “Çocuklar Ne Yazıyor? Okul Öncesi Dönemde Yazı Algısının Gelişimi”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), Winter 2015, 455-476, ISSN: 1308 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7884>.

- Yılmaz, D., *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Paradigma Sorunu*, (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale 2018.
- Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N., “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 2009, 164-175.
- Yılmaz, Z. A., *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).Ankara: Yükseköğretim Kurulu. Erişim tarihi:25.08. 2015
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen Sınıf Öğretmenliği Lisans Program İçeriğinin İncelenmesi. *Ulakbilge*, 6 (29), s.1483-1490.

EKLER

EK 1: İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıdaki ölçek dosyası kişisel bilgiler formu ve İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeğinden oluşmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca akademik çalışma amacıyla kullanılacaktır. Maddeleri dikkatlice okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. İçten yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Seda Nur TANIŞIR

Araştırmacı

1. Okumakta Olduğunuz Üniversite:
2. Sınıfınız: () 3 () 4
3. Genel Not Ortalamanız: () 0.00 – 1.99 () 2.00 – 2.49 () 2.50 – 2.99
() 3.00 – 3.49
() 3.50 – 4.00
4. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
5. Ailenizde birinci dereceden akrabalarınızdan sınıf öğretmeni olan var mı? () Evet () Hayır
6. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında ilköğretim birinci sınıf düzeyinde gözlem ve ya uygulama yaptınız mı? () Evet () Hayır

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde her öğrenciyle seviyelerine uygun bire bir ilgilenememe düşüncesi beni endişelendirir.					

2.	İlk okuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik etkinlikler geliştirememesi düşüncesi beni endişelendirir.					
3.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli etkinlikleri hazırlayamama düşüncesi beni endişelendirir.					
4.	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen ilk okuma yazma etkinliklerine sınıf düzeyine göre ekleme ya da çıkarma yapamama düşüncesi beni endişelendirir.					
5.	İlk okuma – yazma sürecinde öğrencileri derse güdüleyememe düşüncesi beni rahatsız eder.					
6.	İlk okuma-yazma öğretimi esnasında dikkatleri dağılan öğrencilerin dikkatlerini derse yeniden çekememe düşüncesi beni endişelendirir.					
7.	İlk okuma-yazma öğretiminde derse uygun materyalleri tasarlayamama düşüncesi beni endişelendirir.					
8.	İlk okuma-yazma öğretimi ile ilgili materyalleri amacına uygun olarak kullanamama düşüncesi beni endişelendirir.					
9.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleyememe düşüncesi beni endişelendirir.					
10.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanamama düşüncesi beni endişelendirir.					
11.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin doğru ve akıcı okumalarını istenilen düzeyde geliştirememesi düşüncesi beni endişelendirir.					
12.	İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir öğretim süreci tasarlayamama düşüncesi beni endişelendirir.					
13.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde her basamağa uygun ölçme ve değerlendirme yapamama düşüncesi beni endişelendirir.					
14.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde başarısız olan öğrencilere karşı hoşgörülü davranamama düşüncesi beni endişelendirir.					
15.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde Türkçe'yi kurallarına uygun ve etkili bir biçimde kullanamama düşüncesi beni endişelendirir.					
16.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde kullanacağım metinlerin öğrencilerin milli ve manevi değerlerine aykırı olabileceği düşüncesi beni endişelendirir.					
17.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin doğru ve hızlı yazmalarını istenilen düzeyde geliştirememesi düşüncesi beni					

	endişelendirir.					
18.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini birlikte geliştiremem.					
19.	İlk okuma-yazma öğretiminde başarılı olabileceğimi düşünmüyorum					
20.	İlk okuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip değilim.					
21.	İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaştığım sorunları bir uzman görüşüne başvurmadan kendim çözemem.					
22.	İlk okuma yazma öğretimini severek ve isteyerek yapamayacağım düşüncesi beni korkutur.					
23.	İlk okuma yazma öğretimi süreci boyunca her öğrenciye insan ve birey olarak değer veremeyeceğim konusunda endişe duyarım.					
24.	Ders anlatımının başka bir öğretmen ve ya stajyer öğretmen tarafından izleniyor olması düşüncesi beni rahatsız eder.					
25.	İlk okuma yazma öğretimi süreci boyunca çocuk haklarını gözetemeyeceğim konusunda endişe duyarım.					
26.	İlk okuma yazma öğretiminde sınıf disiplini sağlamakta zorlanırım.					
27.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde başarılı ve başarısız olduğum alanlar konusunda öz eleştiri yapamayacağım konusunda endişe duyarım.					
28.	İlk okuma-yazma öğretimi esnasında olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim.					
29.	İlk okuma-yazma öğretimini planlarken öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurabilirim.					
30.	İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli olan öğretmen-veli işbirliğini sağlayabilirim.					
31.	İlk okuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirebilirim.					
32.	İlk okuma yazma süreci sonunda tüm öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin tamamını kazandırabilirim.					
33.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin dönemsel gelişim özelliklerine uygun öğretim yapamama düşüncesi beni endişelendirmez.					
34.	Yazmayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayamama düşüncesi beni					

	endişelendirmez.					
35.	Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayamama düşüncesi beni endişelendirmez.					



EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu çalışmanın amacı; ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygılarınız ve nedenlerine yönelik görüş ve önerilerinizi almaktır. Verdiğiniz cevaplar bir akademik çalışmada kullanılacak olup sizden herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Soruları içtenlikle cevaplayacağınız için teşekkür ederiz.

Seda Nur TANIŞIR

Araştırmacı

Okumakta Olduğunuz Üniversite:

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

1. İlk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazmaya yönelik kaygı duyuyor musunuz? Cevabınız evet ise lütfen nedenlerini yazınız.
2. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerinize yönelik materyal tasarlayamama, dersi oyun ve teknoloji ile zenginleştirememeye konularında kaygı duyuyor musunuz? Neden?
3. İlk okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve teknik kullanamama düşüncesi sizi endişelendirir mi? Neden?
4. İlk okuma yazma öğretiminin değerlendirme basamağında uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama konusunda kaygı duyuyor musunuz? Neden?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Seda Nur TANIŞIR ÖZKAN
Doğum Yeri ve Tarihi	Ağrı/ 22.11.1993
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	• Çalışoğlu, M., Tanışır, S. N., (2017), Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik görüşleri, <i>EKEV Akademi Dergisi</i> Yıl: 21 Sayı: 71 (Yaz 2017) • Çalışoğlu, M , Tanışır, S. N. (2018), Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, 4 (1), 105-132 • Çalışoğlu, M , Tanışır, S. N. (2018), İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, 4 (2), 21-45 • Çalışoğlu, M , Aslan, A., Tanışır, S. N. (2018), İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenleri, <i>EKEV Akademi Dergisi</i> Yıl: 22 Sayı: 75 (Yaz 2018) • Çalışoğlu, M., Tanışır, S. N. (2018), Evaluation of candidate – teacher training process by

	candidate – teachers of primary school, <i>Universal Journal of Educational Research</i> 6(6): 1389- 1397 • Çalışoğlu, M , Tanışır, S. N., Aslan, A. (2018), “Sınıf öğretmenlerinin demokrasi algıları ve demokrasi eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi”, <i>USOS</i> , (Nisan 2018), Ankara. • Çalışoğlu, M , Tanışır, S. N., Aslan, A. (2018), “ Öğretmen adaylarının okuma – yazma kavramlarına ilişkin metaforik algıları”, <i>III.</i> <i>International Social Sciences Conference</i>, (Ocak, 2018), Thailand.
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	MEB- Sınıf Öğretmeni
İletişim	
E-posta Adresi	sedatanisir@gmail.com
Mezuniyet Tarihi	