



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE
YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ
YETERLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ: ÖZ
DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME VE UZAKTAN
EĞİTİM FAKTÖRLERİ**

Senem DURMAZPINAR

**Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Hülya KODAN
2022**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
ÖZ YETERLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ: ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
VE UZAKTAN EĞİTİM FAKTÖRLERİ**

(Determination of Self-Efficacy Perceptions of Primary School Teachers in Teaching Primary
Reading and Writing, Self-Regulated Learning and Distance Education Factors)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Senem DURMAZPINAR

Danışman: Doç. Dr. Hülya KODAN

Bayburt
Haziran, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Hly KODAN danışmanlığında, 172104004 numaralı Senem DURMAZPINAR tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi: Öz Düzenleyici Öğrenme ve Uzaktan Eğitim Faktörleri” adlı bu çalışma 03/06/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:Dr. Öğrt. Üyesi Neşe UYGUN

İmza:.....

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

İmza:.....

Jüri Üyesi:Dr. Öğr. Üyesi Hly KODAN

İmza:.....

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

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

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi: Öz Düzenleyici Öğrenme ve Uzaktan Eğitim Faktörleri” başlıklı çalışmanın bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığından ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

03/06/2022

İmza:

Senem DURMAZPINAR

XXXXXXXXXX

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca ve araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, engin bilgi ve deneyimlerini hiç tereddüt etmeden benimle paylaşan, görüş ve önerileriyle bana her zaman ışık tutan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Hülya KODAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN hocalarıma teşekkür ediyorum.

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



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ: ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ve UZAKTAN EĞİTİM FAKTÖRLERİ

Senem DURMAZPINAR

Haziran 2022, 82 sayfa

Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi, öz düzenleme ve uzaktan eğitim faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği”, “Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin yüksek, uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, diğer taraftan ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve öz düzenleyici öğrenme becerisi arasında uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, öz düzenleyici öğrenme, uzaktan eğitim, ilk okuma ve yazma.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

DETERMINATION OF SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF PRIMARY TEACHERS IN TEACHING PRIMARY READING AND WRITING: SELF- REGULATED LEARNING AND DISTANCE EDUCATION FACTORS

Senem DURMAZPINAR

June 2022, 82 Pages

In this study, it was aimed to determine the self-efficacy of primary school teachers towards teaching reading and writing, and to examine the factors of self-regulation and distance education. Relational scanning design was used in this descriptive study. "Primary Literacy Teaching Self-Efficacy Scale", "Self-regulated Learning Scale" and "Observation Scale for Distance Education" were used as data collection tools. Pearson correlation analysis, multiple regression analysis, confirmatory factor analysis were used in data analysis. According to the findings, it was seen that the primary reading and writing teaching self-efficacy levels and self-regulatory learning skills of the primary school teachers were high, and their thoughts on distance education were moderate. There is a significant relationship between primary reading and writing teaching self-efficacy levels, self-regulatory learning skills and their thoughts on distance education, on the other hand, there is no mediating effect of views on distance education between primary reading and writing teaching self-efficacy levels and self-regulatory learning skills. seen.

Keywords: Self-efficacy, self-regulated learning, distance education, first reading and writing.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	3
Araştırmanın alt problemleri.	3
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımları	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve	7
İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	7
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri	7
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi	9
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	10
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	11
Fonetik değerleri öne alan yaklaşımlar.....	12
Okuduğunu anlamayı esas alan yaklaşımlar.....	12
Karma yöntemler.	13
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	13
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	15
Sosyal Bilişsel Teori	16
Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri.....	17

Karşılıklı belirleyicilik.....	17
Sembolleştirme kapasitesi.	17
Öngörü kapasitesi.	17
Dolaylı öğrenme kapasitesi.	18
Öz düzenleme kapasitesi.	18
Öz yargılama kapasitesi (Öz yeterlik).	18
Öz Yeterlik Algısı	19
Öz Yeterliğin Önemi	20
Öğretmen Öz Yeterliği.....	21
Öz Yeterlik Kaynakları	22
Performans başarıları.....	22
Dolaylı yaşantılar/model alma.....	22
Sözel ikna.	22
Fizyolojik ve psikolojik durum (duygusal uyarılma).	23
Öz Düzenleme.....	23
Öz Düzenlemenin Gelişimi.....	24
Öz Düzenlemenin Önemi.....	25
Öz Düzenleme ve Öğretmen.....	26
Öz Düzenleme Modelleri	26
Boekaerts 'in uyarlanabilir öğrenme modeli: Üstten aşağıya / alttan yukarıya amaçlar ve duyguların rolü.	27
Winne ve Hadwin: Dört aşamalı öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli.....	28
Pintrich: Öz düzenlemede motivasyonun rolü.....	28
Efklides: Öz düzenlemede motivasyon ve duygular ile üst-bilişin etkisi.....	29
Zimmerman 'ın üç aşamalı öz düzenleme modeli	29
Uzaktan Eğitim	31
Uzaktan Eğitimde Öz Yeterlik.....	31
İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Uzaktan Eğitim.....	32
İlgili Araştırmalar	33
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
Yöntem	41
Araştırmanın Modeli	41
Evren ve Örneklem	41

Veri Toplama Araçları	44
İlk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği.....	44
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği.....	45
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği.....	47
Veri Toplama Süreci	50
Veri Analizi.....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	53
Bulgular ve Yorum	53
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	53
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	56
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	59
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	61
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	62
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	65
Öneriler	68
KAYNAKÇA	70

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Sayıları.....	42
Tablo 2.. Katılımcıların demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	43
Tablo 3. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	45
Tablo 4. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	46
Tablo 5. Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Faktör Yükleri	48
Tablo 6. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	51
Tablo 7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	54
Tablo 8. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	57
Tablo 9. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Bulgular.....	58
Tablo 10. Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	59
Tablo 11. Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Bulgular	60
Tablo 12. İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi ve Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Arasındaki İlişki	61
Tablo 13. Aracılık Testi Bulguları.....	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik.....	17
Şekil 2. Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi.....	18
Şekil 3. Öz düzenlemeli öğrenme süreci.....	29
Şekil 4. Öz düzenleyen işleyişin üçlü analizi.....	30
Şekil 5. Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği için DFA'dan elde edilen faktör yükleri.....	47
Şekil 6. Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği için DFA'dan elde edilen faktör yükleri.....	49
Şekil 7. Değişkenler arası ilişkiler şeması.....	62



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AMOS	: Analysis of Moment Structures
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın konusu, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öz düzenleyici öğrenme ve uzaktan eğitim faktörlerinin incelenmesidir. Bu konuda sahip oldukları öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun, öz düzenleyici öğrenme becerilerini ne düzeyde taşıdıklarının, uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinin ne ölçüde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu konuya yönelik aynı düşüncelerinin aralarındaki ilişkisinin de belirlenmesi amaçlar arasında yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüz şartlarında okuma ve yazmaya dayalı bir zaman ortaya çıktığı görülmektedir (Öz, 2009). Bireylerden de teknolojiyle birlikte hızla değişen dünyaya uyum sağlamaları, bilgisayarları, çok fazla ve farklı türden bilgiyi işleyerek bir ürün ortaya koyabilmeleri, tüm bunları yapabilmeleri içinde temelde iyi bir okuryazarlık becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Akyol, 2015). Bunu gerçekleştirmek ancak bireylere ilkokulda da başarılı bir eğitim vermekle mümkündür. Çünkü bireylerin ilkokulda aldıkları eğitim sadece o dönemini etkileyen bir süreç olmayıp tüm yaşamlarını etkileyen bir süreçtir (Çelenk, 2007; Öz, 2009).

Bireylerin tüm yaşamlarını etkileyen bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere görev düşmektedir. Sistemin uygulayıcısı olan öğretmenler, sadece beceriyi kazandırmakla kalmayacak, ilk okuma ve yazma becerisinden en üst düzeyde yararlanılmasını da sağlayacaklardır (Akyol, 2015). Öğretimini gerçekleştiren öğretmenin öncelikle öğrencinin aktif olmasını sağlaması, zamanı verimli bir şekilde kullanması, öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde etkinlikler yaparak onları takip etmesi gerekmektedir (Ekin, 2018). Kılıç'ın (1996) yaptığı bir araştırmada, bu süreçten istenilen faydanın sağlanabilmesi için süreci yöneten öğretmenlerin yeterliklerinin, bu yeterlikleri etkileyen durumların belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini etkileyen durumların en başında da sürece ilişkin öğretmenlerde var olan öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi gelmektedir. Öğretmenler öğrenme sürecini oluştururken, sınıf yönetimini sağlarken, strateji, yöntem ve teknikleri kullanırken, süreci takip ve kontrol ederken başarılı olacaklarına karşı bir inanç benimsemelidirler. Bu inanç öğretmen öz yeterlik inancıdır. İlk okuma ve yazma sürecinin de başarılı olabilmesi için öğretmenin başarılı olacağına dair öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir (Woolfolk Hoy, 2015). Çoğu araştırmacı tarafından ele alınan (Afacan, 2008;

Algan, 2006; Evrekli, Ören, & İnel, 2010; Tepe, & Demir, 2012) öz yeterlik, öğretmeni başarıya ulaştıran bilişsel bir basamak olarak görülmektedir. Çünkü yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun farklı teknikleri denemede daha isteklidirler, kendilerine yöneltilen soruları cevaplamada daha emindirler (Woolfolk Hoy, 2015), yeni öğretim stratejilerini kullanmada daha başarılıdırlar (Onbaşı, 2014), bilişsel düzeyde daha fazla etkinlik yaptırabilirler, süreç içerisinde yaşanan yeniliklere daha açıktırlar, düzenlenen programlara uyum sağlayabilirler, (Cerit, 2013), yapılandırmacı yaklaşımı daha rahat kullanabilirler, ilgi çekici ve güdüleyici etkinlikler tasarlayabilirler, öğrenci başarısına daha fazla katkı sağlayabilirler ve öğretim sürecinde kendilerine daha çok güvenirlir (Ocak, Ocak, & Kalender, 2017). Literatür tarandığında ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Akar (2008) tarafından yapılmış ve çalışmada ilk okuma ve yazma öğretiminde öz yeterlik algısı fazla olan öğretmenlerin, ilk okuma ve yazma öğrenen öğrencileri için daha verimli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada da öğretmenin öz yeterlik algısının öğrencinin öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Ross, Gray, & Hannay, 1998) tespit edilmiştir.

Öz yeterlik algısını destekleyici bir diğer unsur da öğretmenlerin sahip olması gereken öz düzenleyici öğrenme becerisidir. Çünkü öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğretmenler tarafından bu beceri ile yetişen bireyler hayata önden başlayacaklardır. Çünkü kişilerin bilgi ve beceri geliştirmeleri, kendilerini ileriye taşıyacak bilgiler edinmeleri oldukça önemlidir (Yılmaz, 2016). Öğretmenlerin öğrenme ortamını öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bunu yapabilmeleri için öz düzenleyici öğrenme becerisi ile ilgili bilgiye sahip olmaları gereklidir. Öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip olmaları durumunda, hem öğretim işini daha başarılı yapabileceklerdir. Son yıllarda Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini (Yavuzarslan, 2017), bilişüstü stratejilerini (Esit, 2016), bu çalışma için becerilerini ve akademik başarıya etkisini (Çolakoğlu, 2016), öğrenme becerileri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi (Yılmaz, 2016) ve bu beceriyi destekleyen öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini (Demirel, Erdoğan, & Aydın, 2014) inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır. Bu durumda, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme düzeylerinin ve öz yeterliklerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

İlk okuma ve yazma öğretiminin farklı beceri, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla geliştirilen bir beceri olduğu dile getirilmiştir (Altunkaynak, & Çağım, 2020). Bu süreçte öğretmenin sahip olması gereken bu becerilerin yanında faydalanabilecekleri materyaller

mevcuttur. Bunlardan biri de ilk okuma ve yazma amacıyla geliştirilen dijital ürünlerdir. Dijital ürünleri kullanımı açısından sınıf öğretmenlerinin “orta” seviyede olduğunu bulan Altunkaynak ve Çağınlar (2020), dijital ürün kullanımını artırmalarını önermektedir. 2019 yılında yaşanan salgın dönemi göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital ürün kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında önemli olan erken okuryazarlık süreci ilk kez EBA platformu ve/veya Zoom, Microsoft Teams vb. iletişim teknolojileri ile uzaktan eğitim ile elde edilmiştir. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın, söz konusu dijital ortamlarda gerçekleştirilen ilk okuryazarlığa olan bakış açısını belirlemek açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Salgın sürecinde yapılan bu çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitimle yürütülen öğretim sürecini yapılan çalışmalarla birlikte incelemek, sınıf öğretmenlerinin bu süreçte ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek ve araştırma sonuçları ile sınıf öğretmenlerine, planlayıcılara ve yöneticilere katkı sağlamaktır.

Problem Cümlesi

"Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleri ne düzeydedir?" sorusu, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri.

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz düzenleyici öğrenme becerileri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, öz düzenle öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkide uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir aracılık rolü var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Eğitimin parçası olan öğretmenler, hızla gelişen dünyaya ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi bakımından etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve bireylerin bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişimleri üzerinde oynadıkları roller açısından önem taşımaktadırlar (Dönmez, 2002). Bireylerin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesini sağlamak için

öğretmenlerin kendilerinin de eğitim ve öğretim sürecini yönetmeleri gerekmektedir (Akbaş, & Çelikkaleli, 2006; Çapri, & Kan, 2007; Çelik, 2012).

Bu çalışma, ilk okuma ve yazma öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarını düzenleyebilmesi için öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirebilmesi ve günümüzde öğretmenlerin uzaktan eğitimi kullanması gerekliliği bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öz düzenleyici öğrenme ve uzaktan eğitim faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın, var olan durumların ne olduğunun ortaya çıkarılması; ve çözüm önerilerinin getirilmesi bunların da öğretmenlere yol gösterecek nitelikte olması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bireyler için okuma ve yazma becerisi hayatları boyunca tüm kapıları açmaya yarayacak olan bir anahtar görevindedir. Çünkü bireyler hayatlarında olup biteni öğrenmek isterler. (Özdemir, 2015). İlkokul düzeyinde kazandırılması gereken en önemli becerilerin başında okuma ve yazma öğrenimi gelmektedir. Bireyler ilkokulda okuma yazma öğretimi sayesinde okumaz yazmaz bir durumdan tüm hayatlarını anlamlandırabilecekleri okuryazarlık durumuna geçeceklerdir. Bu süreç esnasında yaşanacak aksaklıklar, eksikler bireyin tüm hayatını etkileyecek güçtedir. Bu nedenle ilkokul düzeyinde yapılacak olan okuma yazma öğretimi üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Şahin, 2021).

İlk okuma ve yazma öğretimi bireylere sadece harf öğretme işi değil, üst düzey becerilerin de kullanılmasının gerektiği karmaşık bir süreçtir. Bu süreç bireylerin eğitim hayatındaki en önemli süreçlerinden biridir. Sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması bireylere okuduğunu anlama, akıcı olarak okuma, düzgün yazı yazma beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasını sağlayacaktır (Kayıkçı, 2008). Karışık bir süreç içeren ilk okuma ve yazma sürecini herkes gerçekleştiremeyeceğinden bu süreci yönetecek profesyonel kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de bu süreci ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri gerçekleştirmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretim sürecini yönetebilecekleri birer uzman olmaları gerekmektedir (Özdemir, 2015). Bu sürecin başarılı bir şekilde sonuçlanabilmesi, başarılı öğretmenler tarafından yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Bedel (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen başarısının ilk okuma ve yazma öğretimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra sadece öğretmenlerin

öğrenci ve süreç üzerindeki başarısı üzerinde durulmamalı, öğretmenlerin başarılarını etkileyen durumlar üzerinde de durulmalıdır. Dolayısıyla başarılı bir eğitim için öğretmenlerin ilk okuma ve yazmaya yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve üzerinde durulması gerekmektedir (Erdem, & Demirel, 2007). İlk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenler güçlü oldukları yönlerini belirleyerek eksik oldukları yönlerini tamamlayabileceklerdir. Bu süreç içerisindeki aksaklıkları giderecek, yaptığı hataları hem telafi edebilecek hem de hataların tekrarlanmasını engelleyebileceklerdir. Bu sayede öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerdir (Özdemir, 2015).

Günümüz eğitim ortamlarında öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının benimsenmiş olması durumu ilk okuma ve yazma sürecine de yansımıştır. Tüm eğitim öğretim süreci gibi bu süreçte de bireylerin; hedeflerini belirleyen, hedeflere ulaşmak için planlar yapabilen, bu planları izleyen, düzenleyen, değerlendiren; süreçlerin hepsinde aktif olan ve kendi yeteneklerinin farkında olarak karşılaştığı başarısızlık durumlarında değişiklik ve yenilik yapabilen, süreci sonuna kadar kontrol ederek, olumlu tutumlar geliştiren bireyler olarak yetişmeleri önem taşımaktadır (Çelik, 2012). Çünkü öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip kişiler, başka insanlara bağlı olmadan kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alan bireyler olarak yetişeceklerdir. Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin kazandırılması oldukça önemli iken doğuştan bireylerde var olmadığını da ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalara göre öz düzenleyici öğrenme becerileri sonradan aileden, akran gruplarından ve en önemlisi de öğretmenler tarafından kazandırılmaktadır (Zimmerman, 2002). Bu nedenle öz düzenleyici öğrenme becerilerinin öncelikle öğretmenler tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Öğretmenler ancak öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip oldukları zaman gerek ilk okuma ve yazma öğretiminde gerek tüm eğitim-öğretim sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Hofer ve Yu'nun (2003) çalışmasından da yola çıkarak söylenebilir ki öğretim süreci içerisinde öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğretmenler daha başarılı süreçler yönetebileceklerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeylerine ilişkin çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin de bu becerileri hangi düzeyde kullanabildikleri çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Alcı, Erden, & Baykal, 2010; Kuo, 2010; Lombaerts, & Engels, & Braak J, 2009; Üredi, & Üredi, 2007; Zimmerman, 2002).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma;

- Araştırmanın çalışma grubunda olan ve ulaşılabilen sınıf öğretmenleriyle,
- Erzurum’da 2021-2022 eğitim-öğretim yılı eylül ayı içerisinde görev yapan ve ölçekleri eksiksiz bir şekilde dolduran sınıf öğretmenleriyle,
- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öz düzenleyici öğrenme ve uzaktan eğitim faktörlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

1. Çalışma kapsamında uygulanacak olan “Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ve “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” , “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği ’ne sınıf öğretmenlerinin tarafsız ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada “Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ve “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” , “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği ’nin uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin araştırmacıdan ve birbirlerinden etkilenmediği varsayılmıştır.
3. Seçilecek olan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
4. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımları

İlk okuma ve yazma: Erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan temel eğitimin birinci basamağında aile ve okul iş birliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006).

Öz düzenleme: Kişinin kendi davranışlarını gözlemlemesi, kendi kriterleriyle değerlendirerek bir sonuca varması ve sonuçları kapsamında davranışlarını uygun görmüyorsa davranışlarını kriterlerine uygun olarak düzenlemesidir (Senemoğlu, 2010).

Öz yeterlik: Kişinin belirli bir davranışı ortaya koyabilmesi için gereken durumları organize ederek başarılı olma kapasitesine ilişkin inancıdır (Çelik, 2012).

Uzaktan eğitim: Bireylerin öğretim işinden sorumlu olduğu, yüz yüze verilen eğitimden farklı olan, zaman ve mekân açısından esneklik gösteren ve bireylerin imkânları ölçüsünde uygulanabilen bir eğitim sistemidir (İşman, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

İnsanlık tarihindeki en önemli beceri kuşkusuz okuma ve yazma becerisidir. Günümüzde modern sosyal hayatın gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın önemi giderek artmakta ve okuryazarlık oranındaki artış çağdaş kalkınma için önemli bir standart haline gelmiştir. Çünkü okuryazarlık olgusu, bireylerin ve toplumun gelişimi ve başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Çağdaş toplumda bireylerin kendi alanlarında ilerleme kaydetmeleri, önemli konumlarda bulunmaları ve ileri düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip olmaları mümkündür (Özerbaş, & Güneş, 2015). Bu durum, kitaplara ve diğer yazılı materyallere dayalı öğrenmenin okullarda giderek daha önemli hale gelmesine yol açmıştır. Doğru ve uygun hızda okuyan ve okuduklarını anlayan, duygularını yazıya dökabilen bireyler hayatları boyunca başarı göstermiş olmaktadır. Aynı zamanda bireylerin mesleki yaşantılarında gelişebilmeleri için de okuma yazma becerisi oldukça önemlidir (Şenel, 2004). Bu sebeple ilk okuma ve yazma becerisinin, bireylere sadece okuma yazma becerisi kazandırmak olduğu düşünülmemelidir. Okuma ve yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda doğru ve anlayarak okumasını, okumaktan zevk almasını ve yazma becerisi geliştirmesini sağlamaktır. Tarih yazılı olarak nesilden nesile aktarılırken, insanoğlu da okuma yeteneği ile tarihi anlamaya çalışmaktadır (Özerbaş, & Güneş, 2015).

Okul öncesi dönemde başlayan ilk okuryazarlık süreci dinleme ve görsel okuma yoluyla gelişir. İlkokula başlayan çocukların çevreleri genişler ve ihtiyaçları, bilgileri, deneyimleri ve kelime dağarcığı zenginleşir. İlkokula başladıktan sonra özellikle Türkçe dersleri ile bu gelişim sistemli bir hale gelir ve hızlanır (Çatak, 2008). Bu süre zarfında temel becerilerin bir parçası olan ilk okuma ve yazma dersleri planlı ve programlı bir şekilde işlenir. "Dil, düşünce ve kelime yapısının basılı ve yazılı biçimlerinin ilk kez yapılandırıldığı ve yorumlandığı dönemi kapsar" (Ekin, 2018).

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerine öğretmeyi amaçlayan ilk okuryazarlık eğitimi, dışarıdan sadece sesleri ve basit aritmetiği öğretiyor gibi görünmektedir. Ancak temel dil becerilerinin öğretimi bu durumlardan daha fazlasını gerektirmektedir (Calp, 2012). Her şeyden önce, ilk okuryazarlığın temel amaçlarından biri, öğrencilerin doğal olarak kazandıkları ve

sosyal ortamda edindikleri tüm temel dil becerilerini okula başlamadan önce edinmeleridir (Demir, & Ersöz, 2016).

İlkokuldaki okuryazarlık eğitimi sadece okuma ve yazma becerileri ile sınırlandırılmamalıdır (Üst, 2015). Buradaki amaç, bireylere hayatta faydalı olacak becerilerin yanı sıra ana dillerinde dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmaktır (Çelenk, 2007; Özdemir, 2015). Ayrıca okuma yazma kurallarına göre öğretmek, Türkçeyi sevdirmek, iletişim becerisi kazandırmak ve okuduklarını yorumlayabilmek ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçlarından biridir (Bektaş, 2013). İlk okuryazarlık eğitiminin, çocuğun düzeyine göre bir dizi materyal kullanıp etkili, akıcı ve anlaşılır şekilde okuma ve yazmayı öğretmeyi amaçladığı da bildirilmektedir (Dedeli, 2008).

Çelenk (2007) ve Akyol (2015), ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Düzgün hazırlanmış metinleri doğru hızda ve anlamlı bir şekilde okuyabilme,
- Düzeyine göre metinleri ve konuşmaları anlama,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme,
- Kurallara uygun makaleler yazabilme,
- Türkçe öğrenmenin ve pratik yapmanın tadını çıkarma,
- Türk dilini sevmek,
- Kelime dağarcığının doğru telaffuzunu ve kelimelerin yazılışını öğrenme,
- Noktalama işaretlerini öğrenme,
- Sözlü ifade becerilerini geliştirme,
- Harflerin temel yazılış biçimlerini ve yönlerini öğrenme, yazma becerilerini geliştirme,
- Harflerin, hecelerin ve kelimelerin doğru okunmasını sağlayarak hızlı ve net okuma,
- Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırma,
- Gerekli araçları ekonomik şekilde kullanma becerisini kazandırma,
- Görme okuma yoluyla anlatım becerisini geliştirme,
- Okuma ve yazma çalışması yapma.

İlk okuma ve yazma dersi; öğrenenler, öğretmenler ve toplum için önemli bir eğitim faaliyetidir. İlk okuma ve yazma talimatları uzun ve ödüllendirici süreçtir. Öğretmenlerin sorumluluklarının yanı sıra mesleki deneyim ve deneyimlerine dayalı olarak bazı girişimlerde bulunmaları gerekmektedir. Ancak bu girişimler, ilk okuryazarlık eğitiminin amaç ve ilkeleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmalıdır (Özdemir, 2015).

Özetle tüm bu açıklamalar, birinci sınıf okuryazarlıktan daha fazla işlevi olduğunu göstermektedir (Yurduseven, 2007; Özgün, 2010). Çelenk (2007), ilk okuryazarlık eğitiminin ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Türkçe öğretiminin temelinde ilk okuma ve yazma öğretimi vardır.
- Okuma yazma öğretmek bir düşünme eylemidir.
- Derslerin temelinde ilk okuma ve yazma öğretimi bulunmaktadır.
- Amacının bilinmesi öğrencilerin öğrenmeye etkin katılmasına yardımcı olur.
- Karşılaşılabilecek başarısızlıklar çocuğun akademik benlik algısını olumsuz etkiler.
- İlk okuma ve yazma öğretimi diğer ders ve etkinlikler ile de ilişkilendirilebilmelidir.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretim planlanmalıdır.
- Yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenerek yapılmalıdır.
- Çocuğun yaşı gereği oyundan yararlanılmalıdır.
- Planlı bir çalışma esas alınarak öğretim yapılmalıdır.
- Görsel ve işitsel araçlar ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılmalıdır.

Tüm bu amaç ve ilkeler göz önüne alındığında öğretimin gerçekleştirildiği sürecin sadece okuma ve yazma gibi becerilerin değil, zihinsel becerilerin de kazanıldığı bir süreç olduğu görülmektedir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuryazarlık, kişinin örgün eğitim sürecindeki en önemli adımıdır (Öz, 2009). İlk okuryazarlık sınıfı, öğrencilere okuryazarlıktan daha fazla beceri sağlar. Erken okuryazarlık ve okuryazarlık, düşünme, anlama, eleştirme, sınıflandırma, bütünleştirme, yapılandırma, değerlendirme ve yorumlama gibi zihinsel etkinlikleri harekete geçirerek bilginin üretilmesine ve aktarılmasına katkıda bulunan modern gelişimin ölçüleridir (Güneş, 2000). Tüm derslerde öğrencilerin başarılı olabilmesi için ilk okuma ve yazma süreci temel bir eğitim basamağıdır (Çelenk, 2007).

İlkokul çağına gelmiş çocukların, ilk okuma ve yazma süreci aile ve çevre gözlemleriyle sistematik olarak öğrenmenin yanı sıra, etkileşim yoluyla öğrendikleri okuryazar hale gelir ve öğrenme sistematik hale gelir. Öğrenmeyi anlamlı kılmamanın temel araçlarından biri olan okuma ve yazma, yaşamın en önemli gereksinimlerinden biridir (Erdem, & Bayraktar, 2018). İlk okuma ve yazma, düşüncelerinizi ve bilgilerinizi kalıcı hale getirebilir. Ayrıca erken okuryazarlık sınıfları ilköğretimin temelini oluşturmaktadır (Çaydere, 2010). İlk yıl ilk okuma ve yazma dersini başarıyla tamamlamayan öğrenciler sonraki eğitim hayatlarında materyal kullanımı konusunda zorluk yaşarlar. Ayrıca ilk okuma yazma eğitimi yetersiz olan öğrenciler,

kendilerini yorumlama ve ifade etme açısından eksik hissetmektedirler. Bu nedenle yorumlama becerisi okuduğunu anlama ile ilişkilidir. İlk okuma ve yazma becerilerini yeterli düzeyde kazanamamış öğrenciler de okuduklarını anlamlandıramazlar ve metindeki ana fikre ulaşamazlar. Yeterli yorumlama becerisine sahip olmayan bir kişi, tam olarak ne düşündüğünü ve nedenini açıklayacak kadar kendini tanımaz ve kendini yeterince ifade edemez. Tüm bu faktörlerin dikkate alınması okuryazarlığın insan hayatındaki yerini ve okuryazarlığın temelini oluşturan ilk okuma ve yazma becerisinin önemini anlamayı kolaylaştırır (Özdemir, 2015).

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Geçmişten günümüze Türkçe ve ilkokul sınıfları için birçok program hazırlanmıştır (Üst, 2015). Geçmişten günümüze erken okuryazarlık eğitimi ve araştırmaları için birçok farklı eğitim programı kullanılmıştır. Eğitim sistemimiz içerisindeki değişiklikler ve 2005 yılında uygulanan programda yapılan en büyük değişiklik bitişik eğik yazı kullanılmasıyla olmuştur. Yeni program dahilinde ses temelli cümle yöntemi esas alınmıştır (Arslantaş, & Cinoğlu, 2010).

Bu süreçte bir çok kez değişiklik olmuştur. Bunlar (Bay, 2010; Yurdakal, & Kırmızı, 2019):

- Osmanlı İmparatorluğu döneminde ilköğretim okuma yazma derslerinde Arap yazısı kullanılırken, okuma yazma sınıflarında okumaya harflerle başlanmıştır.
- Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arap yazısının uzun süre kullanıldığı bir dönemde, Arap yazısı değişikliklerinin ilk tartışması 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Antepli Münif Efendi, 1862’de Arap alfabesini düzeltmiş ve daha sonra Latince ‘ye geçmiştir.
- Selim Sabit Efendi, 1874 yılında harflerin ses yoluyla öğretildiği ve okuma ve yazmanın birlikte yürütüldüğü bir yöntem geliştirerek ilk okuma ve yazmada büyük bir yenilik ortaya çıkarmıştır. 1928’de ise Latin Alfabesi’ne geçilmiştir.
- 1916 yılında Kazım Nami Duru, bu yöntemi kullandığını açıklamış ve sözcüklerin çözümlenmesi edilmesiyle elde edilen seslerin bir araya getirilerek yeni sözcüklerin bulunması ilkesine dayalı analiz ve sentez yöntemlerinden bahsetmiştir.
- 1924 yılında ilk okuma ve yazma konusunda düzenlenen *Alfabe Kongresi*’nin sonucunda iki görüş ortaya çıkmıştır: Birincisi; kelime birleşim ve çözümleme yönteminin uygulanması, ikincisi ise; ses veya sözcük yöntemlerinden birinin seçilerek uygulamasında, seçeneğin öğretmene bırakılması görüşüdür.
- 1926 İlköğretim Okulu Taslağı, fonetik heceleme yasaklar ve heceleme ve karıştırmayı savunur. Seçim öğretmene bırakılmıştır.

- 1936 programı analitik öğretim için çağrıda bulundu.
- 1948 gösterisinde, ayırıştırma tabanlı sözdizimi kullanıldı. Ayrıca, önce büyük harf, sonra küçük harf kullanılması önerilir.
- 1968 programında cümle yöntemi zorunluydu. Ayrıca dikey taban harfleri kullanmaya karar verdi.
- Cümleye dayalı analiz 1981 gösterisinde zorunlu kılınmıştı. Dikey taban harfler gereklidir.
- 2004 gösterisinde sesten hareketle hece, kelime ve cümlelere ulaşılan ses temelli bir cümle yaklaşımı kullanılmıştır.
- Program 2009'da güncellendi, pek bir şey değişmedi ve genel olarak aynı kaldı.
- 2015 yılında programda yapılan bir güncelleme ile harf grupları değiştirilmiştir. Bazı harflerin yerleri değiştirilmiştir (Aslan, & Altunova, 2019).
- 2015 yılında güncellenen program ile okuma ve yazmada harf gruplarında değişiklik yapılmıştır. Bazı harflerin yeri değişmiştir (Aslan, & Altunova, 2019).
- 2018 yılında ise öğretim yönteminin adı, harf grubu ve sırası güncellenmiştir (Kabaş, 2020).

Bu süreçte yaşanan değişimlere bakıldığında harflerin öğretimi ile ilgili sürekli değişim içerisinde olunmuştur. Bu değişimler ilk okuma ve yazma da yaşanan sorunları çözümleyici nitelikte olmuş ve yapılan değişiklikler ile var olan eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır. İlk okuma ve yazma süreci sürekli değerlendirilmiş, öğrenci seviyelerine, öğretmen yeterliliklerine göre düzenlemiştir. Aynı zamanda bu değişiklikler esnek bir şekilde hazırlanmış ve öğretmen inisiyatifine de bırakılabilmektedir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yaşanan gelişme, ilkokullarda okuma yazma öğretimini de etkilemiştir. Dünyada bu alanın gelişimi PISA ve UNESCO tarafından yapılan araştırmalarla hız kazanmıştır (Bay, 2010). Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler farklılık göstermektedir. Ancak, Toplama Tabanlı Yaklaşımlar, Analitik Tabanlı Yaklaşımlar ve Hibrit Yaklaşımlar olmak üzere üç başlığa ayrılabilir. Kombinasyona dayalı yöntemler, ses, harf ve hecelerin birleştirilmesine dayalı yöntemleri içerir (Güleryüz, 2002). Analize dayalı yöntemler hikaye, cümle, yan tümce ve kelime yöntemlerini içerir. Bu iki yöntem kümesinin birlikte kullanılması melez bir yöntem oluşturmaktadır (Tosunoğlu, 2006; Tok, Tok, & Mazi, 2008).

Fonetik değerleri öne alan yaklaşımlar.

Türkçe kaynaklarda fonetik değerleri temel alan yaklaşımlar “bireşim yöntemi” olarak adlandırılmaktadır. Fonetik değerleri temel alan yaklaşımları Gray (1975) Alfabe Yöntemi, Fonetik (ses) Yöntem ve Hece Yöntemi olarak sınıflandırmıştır (Gray, 1975).

Harf (alfabe) yöntemi.

Burada temel amaç bir kelimeyi tanıyabilmek ve okuyabilmek için önce harfin tanınması gerektiğidir. Bu yöntemle öğrenciler önce büyük ve küçük harfleri alfabetik sıraya göre öğrenip, ardından iki harf daha sonra üç ila dört ve beş harfli birleşik kelimeleri okurlar. Bu harf kombinasyonları arasında oluşan kelimelerin bir kısmı anlamsız, bir kısmı ise hece veya kelime oluşturmaktadır (Gray, 1975).

Fonetik (ses) yöntem.

Dayandığı temel ilke; kelimeyi telaffuz edebilmek için sesleri tanımanız gerektiğidir. Öğrenciler sesleri tanıdıktan sonra bunları hece, kelime veya cümle oluşturmak için kullanabilirler (Üst, 2015).

Hece yöntemi.

Dersin temel ögesi hecelerdir. Okuryazarlık dersleri, öğrencilere hecelerin nasıl oluşturulacağını öğreterek başlar. Öğrenilen heceler birleştirilerek kelime ve cümleler oluşturulur. Bunun nedeni, birçok ünsüzün ünlülerle birlikte doğru okunmasıdır (Akyol, 2015).

Okuduğunu anlamayı esas alan yaklaşımlar.

Türkçe kaynaklarda okuduğunu anlamayı temel alan yaklaşımlar, “çözümleme yöntemleri” olarak adlandırılmaktadır. Okuduğunu anlamayı temel alan yöntemleri Gray (1975), Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi ve Hikaye Yöntemi olarak sınıflandırmıştır (Gray, 1975).

Kelime yöntemi.

Bu yöntem içinde kelimeler anlam oluşturur. Her kelimenin, öğrencilerin hatırlayabileceği belirli bir formatı vardır. Her yeni kelime bir cümle veya cümlecik içinde tekrarlanır (Dedeli, 2008).

Cümle yöntemi.

Bu yöntemde cümle anlamsal bir düşünce birimi olarak görülmektedir. Kelimeler sadece bir cümlede gerçek bir anlam taşıyabilir. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerde harflere bölünür ve zamanla çocuklar okumayı çözümleyebilirler (Yılmaz, 2009).

Hikaye (öykü) yöntemi.

Bu, cümle yönteminin bir uzantısıdır. Buradaki temel birim, hikayeyi oluşturan bir dizi cümledir. Ders, çocukların dikkatlerini çekmek için okudukları bir hikaye anlatmakla başlar. Daha sonra hikaye öğrencilere ayrıntılı bir şekilde sunulur. Her cümle tanıdık gelene kadar tekrarlandıktan sonra çocuklara okumayı öğretmek için cümleler, cümle içindeki kelimeler ve heceler tanıtılır (Güneş, 2017).

Karma yöntemler.

Bu yöntem çözümleme ve bireşim çalışmalarını birlikte uygulamanın bir yoludur. Amaç, hedef kitleye okuryazarlığı kısa sürede öğretmektir. Öğretmenler öğrencinin seviyesine göre sesleri ve cümleleri öğretmeye çalışır (Çora, & Çapan, 2019). Cümleler kelimelere, hecelere ve seslere bölünür ve bu bölünmeyle elde edilen yapı yeni heceler, kelimeler ve cümleler oluşturmak için kullanılır. Bu sayede cümleler, kelimeler, heceler ve harfler bir arada öğrenilir. Bu çalışmalar, hedef grubun koşullarına bağlı olarak değiştirilebilir. Yetişkinlere okuryazarlık öğretirken en çok tercih edilendir (Özdemir, & Kiroğlu, 2019).

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi

2005 yılında ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, 2005 Türkiye İlköğretim Okulu müfredatında (MEB, 2019) tanıtılan ilk okuma ve yazma dersine seslerle başlanması esasına dayanan bir yöntemdir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma ve yazma sürecine sesler ile başlanmaktadır. Anlamlı bütünler oluşturacak birkaç ses öğrenildikten sonra ses,hece,kelime ve cümlelere ulaşılmaktadır. En kısa zamanda cümlelere ulaşma temel alınmaktadır. Yazılan her hece, kelime, cümle okutulmakta ve okutulanlar yazılmaktadır. Yazı öğretiminde dik temel harfler kullanılmaktadır (Ferah, & Yıldız, 2018).

Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri aşağıda sıralamıştır (Aydoğan, 2018; Bay, 2010; MEB, 2019):

- Bu yöntemde ilk okuma ve yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden ayrı, yalnızca okuma ve yazma becerilerini geliştirme odaklı değil; Türkçe öğretiminin okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Öğrencilerin bilgileri kolay bir şekilde yapılandırabilmesi için sesler ile başlanması, seslerin birleştirilerek anlamlı heceler, kelimeler yapılması ve cümlelere ulaşılması gerekmektedir.
- Çok çeşitli hece, kelime ve cümleler oluşturarak öğrenciler ilk okuma ve yazmayı öğrenmektedirler.
- Öğretim kolaydan zora doğru yürütülmektedir.
- Öğrencilerin yazma sürecinde kelimeleri ve cümleleri doğru bir şekilde yazabilmesi için sesleri belli bir sıra içerisinde öğrenmesi gerekmektedir.
- Öğretiminde birçok hece, kelime, cümle ve metin bulunmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin cümleleri ezberlemesinin önüne geçilerek cümleleri anlamlandırılmasını sağlar.
- Türkçenin yapısı gereği her harf bir ses karşılık gelmektedir ve bu yöntem Türkçe'nin yapısına uygundur.
- Bu yöntem dil gelişimine yardımcı olur ve öğrencilerin çıkardıkları sesleri fark etmelerini sağlar.
- Süreç öğrencinin kişisel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlar.

Bu süreç belli bir düzene sahiptir ve bu şekilde ilerlemektedir. Bu düzen aşağıda sunulmuştur (Kabaş, 2020; MEB, 2019):

1. İlk okuma ve yazmaya hazırlık

- a) Genel Hazırlık: Okula, sınıfa ve öğrencilerin bulunduğu ortama alışabilmesi için yapılan çalışmalardır.
- b) Okumaya Hazırlık: Oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma, okumaya teşvik etme gibi etkinlikler yapılır.
- c) Yazmaya Hazırlık: El hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest hatlarda egzersizler yapılır (Özdemir, 2015).

2. İlk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme

- a) Sesi hissetme ve tanıma: Tanıtılan seslerin öğrenciler tarafından algılanmasını sağlamaya yönelik çalışmalardır.
- b) Sesi /harfi okuma ve yazma: Öğrencilerin sesleri/harfleri okuyup yazdıkları çalışmalardır.

- c) Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: Bu aşamada öğrenciler öğretmenin oluşturduğu heceleri, kelimeleri ve cümleleri okur ve yazar.
- d) Metin oluşturma: Öğrenilen kelime ve deyimlerden metin oluşturma çalışmalarıdır (Şahinel ve Karasu, 2007).

3. Okuryazarlığa ulaşma

Bu, ilk okuryazarlık eğitimi sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma olarak da bilinir. Öğrenciler şiirler, hikâyeler, tekerlemeler ve diğer okuma materyallerini okurlar. Kendilerini yazılı olarak ifade ettikleri çalışmalar yaparlar (Turan, 2007).

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Bireylere okuma ve yazma öğretiminin ilk defa sistematik bir şekilde sunulduğu ilkökul birinci sınıftaki ilk okuma öğreniminde öğretmen büyük öneme sahiptir (Karabacak, 2018; Karacaoğlu, & Acar, 2010). Programı uygulayan öğretmenler, programı öğrencinin kişisel özelliklerini ve çevre koşullarını göz önünde bulundurarak uygulayacak, Türkçeyi doğru ve etkin bir şekilde kullanarak örnek teşkil edecek, öğrenciye destek ve katkı sağlayacak dil becerilerini geliştirecektir (MEB, 2019).

Eğitim sürecinin ilk aşaması olan ilkökullarda doğrudan sorumlu sınıf öğretmenin nitelikli olması gerekmektedir (Özdemir, 2015). Öğretmenlerin konu yeterlikleri dahilinde belirli tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Baki, 2012). Öğretmen yeterliliği, eğitim kalitesinin, özellikle de öğretim kalitesinin artırılması için önemli bir konudur. Öğretmen iyi bir gözlemci olarak, öğrencilerin nasıl öğrendiği hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisi öğretmene nasıl öğreteceğini bu şekilde öğretir. Bu nedenden dolayı ilk okuma ve yazma öğretimi nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından yapılmalıdır (Güneş, Uysal ve Taç, 2016).

Öğrenciler yeni bir çevre ve topluluk ile karşılaştıklarında öğretmenin yaklaşımı öğrencilerin bu ortama alışmaları açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü; meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmaları gerekmektedir (Bulut, 2017). Gömleksiz'e (2013) göre öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmesi için hazırbulunuşluklarının yüksek olması gerekmektedir. (Cemaloğlu, 2000). Öğretmenlerin bu süreçte sorumluluklarını yerine getirmeleri onların kendilerine olan güvenleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri öz yeterlik algılarından etkilenmektedir. Öğretmenler ilk okuma ve yazma öğretiminde kendilerini ne

kadar yeterli görürlerse kendilerine o kadar güvenecekler ve süreçte başarıyı yakalayacaklardır (Aba, 2011)

Öğretmen öz yeterliği, en zor öğrencilerin bile öğrenmesini sağlayan öğretmenin kendi yeteneğidir (Ekin, & İflazoğlu, 2020). Öz yeterlik, öğretmenin öğretme çabasını ve engellerle karşılaştığında sabrını etkiler (Gündoğmuş, 2017). Dolayısıyla bir alanda öz yeterlik algısının öğretmenlerin öğretim sürecindeki performansını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğrenme ortamı için gerekli unsurlardan biri de öz yeterliktir (Sakız, 2013). Bu açıklamalardan hareketle sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi bu alanda öğretmen yetiştirmek açısından önem arz etmektedir.

Sosyal Bilişsel Teori

1980'lerin ortalarında Albert Bandura tarafından sosyal bilişsel teori ortaya çıkarıldı. Sosyal öğrenme teorisi, deneysel olarak çok katı kurallara dayalı olarak geliştirilmiş bir teoridir ve davranış teorisinin bazı temel ilkeleri insan davranışını tam olarak açıklayamaz. Sosyal öğrenme teorilerini savunan bilim adamları, bireylerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışırlar. Sosyal öğrenme teorisyenleri, insanların düşünme, planlama, ve inanma biçimlerinin öğrenmenin önemli bir parçası olduğunu iddia ederler. Ayrıca bu teorisyenler, davranışçıların benimsediği öğrenme kurallarının ve birçok hayvan deneyinin insan öğrenme kurallarına benzemesine rağmen, daha karmaşık ve karmaşık insan davranışlarını ve insan öğrenmesini açıklamak için yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Bayrakçı, 2007). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin temel varsayımları şunlardır (Karataş, & Öztürk, 2009);

1. İnsanlar gözlem yoluyla öğrenebilirler.
2. Öğrenme, davranış değişikliklerine yol açabilecek veya yol açmayabilecek içsel bir süreçtir.
3. Davranış amaçlıdır.
4. İnsanlar davranışlarını kendi kendilerine düzenleyebilirler. Eylemlerini kontrol ederek sorumluluk almayı öğrenebilirler.
5. Ödül ve ceza, davranışı dolaylı olarak da etkiler.
6. Davranışlar, deneyimlerden elde edilen ödül ve pekiştireçlerden daha fazla etkilenir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin ilkeleri şunlardır:

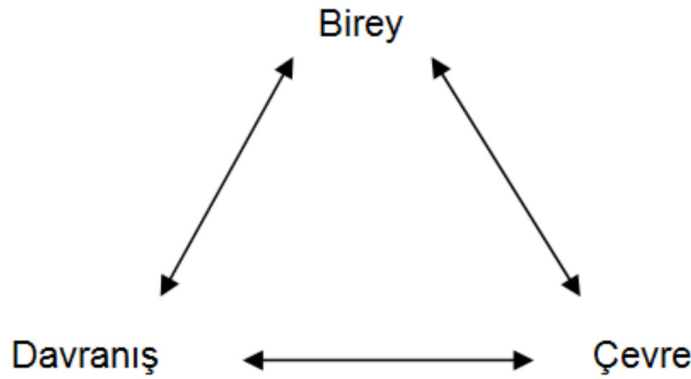
- Karşılıklı belirleyicilik
- Sembolleştirme
- Öngörü kapasitesi
- Dolaylı öğrenme

- Öz düzenleme kapasitesi
- Öz yargılama kapasitesidir (Bayrakçı, 2007).

Sosyal Bilişsel Teorinin İlkeleri

Karşılıklı belirleyicilik.

Bandura, bireyin, ortamın ve davranışın birbirini etkilediğine ve bu etkileşimlerin bireyin bir sonraki davranışını belirlediğine inanmaktadır. Davranış çevreyi; çevre de davranışa değiştirebilir. Yine çevre bireysel işlevleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikleri de değiştirebilir. Bandura, altta yatan ortamda pekiştirmeler ve cezalar olduğuna dikkat çekti ve eylemlerimizin onların görünüşünü yani gerçekleştirmelerini belirlediğine inandığını dile getirdi. Ayrıca, davranışın bir ortam yarattığını da belirtti. Bu nedenle Bandura'ya göre insanlar çevreyi belirli bir şekilde etkiler ve değiştirirler (Bandura, 2002).



Şekil 1. Karşılıklı belirleyicilik.

Şekil 1’de Karşılıklı Belirleyicilik ilkesinin bileşenleri olan birey-davranış-çevre üçlüsünü göstermektedir.

Sembolleştirme kapasitesi.

Bandura, insanların kendileriyle değil, dünyanın bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarına, dünyayı bilişsel temsilciler aracılığıyla sembolik olarak gördüklerine dikkat çekmektedir. İnsan düşünme ve dil kullanma yeteneğine sahip olduğundan geçmişini hatırlayabilir ve geleceği sorgulayabilir (Çetin, & Şentürk, 2016).

Öngörü kapasitesi.

Sosyal öğrenme teorisi, gelecek için plan yapma becerisini ve sembolik yeteneğin kullanımını gerektirmektedir. İnsanlar gelecek yıllarda başka insanların kendilerine nasıl davranacağını tahmin etmeli, hedeflerini belirlemeli ve geleceklerini planlayabilmelidir (Demirbaş, & Yağbasan, 2006).

Dolaylı öğrenme kapasitesi.

İnsanların yanında çocuklar da, genellikle başkalarının eylemlerini gözlemleyerek öğrenirler. Aynı zamanda yaparak, yaşayarak ve eylemlerinin sonuçlarını görerek öğrenebileceklerdir. Ancak hayat sadece insanların yaptıklarından öğrenmesinden ibaret olsaydı çok sınırlı olacaktı. Fakat bireyler başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek öğrenirler. Dolayısıyla dolaylı olarak öğrenme yeteneği sosyal öğrenmenin önemli bir ilkesidir (Bahar, 2019).

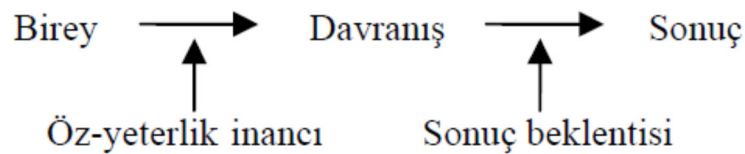
Öz düzenleme kapasitesi.

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri, bireylerin davranışlarını kontrol etme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar toplum içerisinde ne yapacaklarına kendileri karar verirler. Davranışlarının çoğunu kontrol ederler. İnsanların davranışları genellikle kendi iç standartlarına ve kendi motivasyonlarına dayalıdır (Senemoğlu, 2007).

Öz yargılama kapasitesi (Öz yeterlik).

Sosyal öğrenme kuramının önemli ilkelerinden biri de, insanların kendilerini düşünme, yargılama ve yansıtma yeteneğine sahip olmalarıdır.

Kişiler, kendileri hakkındaki düşüncelerini kaydederler ve faaliyetlerinin sonuçlarına göre bu düşüncelerin yeterliliği hakkında yargıya varırlar. Tüm bu yargılar, bireye herhangi bir görevi başarıyla tamamlama yeteneği ve yeteneği hakkında bir fikir verecektir. Bandura, bireylerin kendileriyle ilgili bu yargılarına öz yeterlik adını verir (Karataş, & Öztürk, 2009).



Şekil 2. Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi.

Bandura, davranışlarımız üzerinde öz yeterlik kavramının etkili olduğunu düşünmektedir. Teknik olarak öz yeterliğe, “inançlanan öz yeterlik” denmektedir. Kişilerin hayatlarında karşılaşacakları problemlere karşı ne kadar başarılı olabileceklerine dair olan inançları ve kendileri hakkındaki yargılarıdır. Hayatta karşılaşılabilecek problemlere örnek olarak şunlar verilebilir: Topluluk önünde konuşma, bir mesleği yerine getirme, yarışmalara katılma, sınavlara girme vb. Öz yeterlik kişilerin becerileri sonucu ortaya çıkan bir durum değildir. Bireyin becerilerini kullanması sonucu ortaya çıkan bir üründür. Öz yeterlik kişilerin problem durumlarıyla baş etme, başarıma yeteneği, kendisi hakkındaki inancı ve kendini yargılama biçimidir (Senemoğlu, 2007).

Schunk (1991) öz yeterlik algısını, davranışları etkileyen etkenlerden biri olarak görmektedir. İnsanlar bir görevi yerine getirmeden önce kendi yetenek ve güçlerine inanırlarsa, bu görevi yapmak için daha istekli olurlar. Aynı zamanda öz yeterlik algısı insanların karşılaştığı bir problemi ne kadar sürede çözebileceklerini belirlemektedir. Bir problemle karşılaşılana birey kendi yeteneklerinin farkında değilse ve kendine olan inancı düşük ise bu problemi çözmek için çaba sarf etmeyecektir. Ancak yeteneklerinin farkında olan ve problemi çözmek için kendine güvenen bireyler problemi çözmek için çok çaba sarf edecek ve problemi çözebileceklerdir (Bıkmaz, 2002).

Öz yeterlik algısı insanların karşılaştıkları problemleri çözerken kendilerini rahat hissedebilmeleri için gerekmektedir. Çünkü düşük öz yeterlik algısına sahip insanlar hayatta karşılaştıkları kolay ya da zor bütün durumlarda çok çabuk vazgeçebileceklerdir. Bu nedenle öz yeterlik algısı hem kişilerin gelecek başarı ve başarısızlıklarını hem de gelecekteki başarı ve başarısızlıklarını etkilemektedir (Horzum, & Çakır, 2009). Herhangi bir konuda bu algısı yüksek olan kişilerin, gelecekte daha fazla başarı ile karşılaşması beklenmektedir. Çünkü bu insanlar, karşılaştıkları durumları çözerken daha istekli olacaklar ve problemin çözümünde başarıya ulaşabileceklerdir (Altunçekiç, Yaman, & Koray, 2005).

Öz Yeterlik Algısı

Yapılan literatür taraması sonucunda Bandura'nın öne sürdüğü sosyal bilişsel kuramın temel kavramlarından biri olan "öz-yeterlik" kavramının "öz-yeterlik inancı" ve "yeterlilik" ve "öz-yeterlik yargıları" olarak kullanıldığı tespit edilmiştir (Çelik, 2012).

Bandura'nın "bireyin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneğine olan inancı" olarak tanımladığı sosyal bilişsel öğrenme kuramında öz-yeterlik önemli bir kavramdır. Bandura'ya göre, öz yeterlilik, davranışsal seçimler, öğrenmeyi performansa dönüştürmek ve bunu yapmak için gereken çaba ve azim, bunların tümü performans ve başarı düzeylerini etkiler.

Öz yeterlik algısı, çoğunlukla;

1. Bireysel performans başarıları
2. Dolaylı öğrenme ve model alarak öğrenme
3. Sosyal ikna
4. Duygusal (duyuşsal) uyarılma olmak üzere dört önemli kaynak aracılığı ile edinilmekte ve değiştirilmektedir (Özyürek, 2005).

Yaşantı ve tecrübe, öz-yeterlik algısı için çok önemlidir. Bu amaçla, kişisel öz yeterlik, başkalarını doğrudan deneyimleyerek, gözlemleyerek ve onların yorumlarını dinleyerek

geliştirilebilir. Öz-yeterlik, karşılaşılan yeni durumlarla başa çıkma ve bunları değiştirme konusunda yapabileceğine ve başarılı olabileceğine inanması anlamına gelmektedir (Kabaş, 2020). Bireylerin sorumluluk verildiğinde, bunu bir görev olarak yapmaları güçlü bir öz-yeterlik duygusuna sahip oldukları, öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmaları, zamanlarını iyi kullanmaları ve gösterebilmeleri için farklı yöntem ve stratejiler denediği gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde coşku, azim ve yüksek performans düzeyidir (Hazır, 2004).

Öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalardan hareketle, bireyin işi tamamlama yeteneği ve potansiyelinin yanı sıra, karşı karşıya olduğu işte başarılı olabilmek için bireyin inanç ve yargılarının daha önemli bir nokta olduğu görülmektedir. Birey nasıl yaşayacağına karar vermek için öz yeterliliğini kullanır. Karşılaşılan zorluklardan vazgeçmemek, işi azim ve çalışkanlıkla tamamlamak, farklı görevleri tamamlamaktır (Çelik, 2012).

Öz Yeterliğin Önemi

Öz-yeterlik inançları, bireylerin yaşamlarında belirledikleri hedeflere rehberlik eder ve çevreleriyle olan ilişkilerini şekillendirir. Dolayısıyla sosyal ve akademik açıdan kendi kendine gelişebilen sağlıklı bir toplumun varlığında öz-yeterlik algısı oldukça önemlidir. Aynı zamanda yeteneklerinin farkında olan, öğrenmesinden sorumlu, özgüveni yüksek, eleştirel, yansıtıcı ve analitik düşünen başarılı bireyler yetiştirmede ve hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynar. Bireyler, kendilerine ilişkin inançları ile düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol edebilirler. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde belirttiği gibi, "insanların düşündükleri ve inandıkları bu nedenle davranışlarını etkiler." Bu açıdan bakıldığında bireyin öz yeterliliği sadece yeteneğine değil, başarıya olan inancına da bağlıdır (Çelik, 2012).

Bu inançları, öğrencilerin akademik başarılarında ve eğitimde öğrenme süreçlerinde çok önemli duygusal özelliklerdir. Öğrencilerin akademik yeterlilik duygusu, onların daha zorlu etkinliklere katılmalarını sağlayacaktır. Bir öğrencinin öz yeterliliği yüksekse, problem çözme konusunda kendine daha fazla güvenir, kendi yeteneklerine daha fazla güvenir ve görevlere hazır olur. Bu öğrenciler daha çok çalışırlar ve daha büyük başarılar elde ederler (Bandura, 1977). Öğrencilerin öz yeterlikleri düşükse öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler. Bu nedenle, öz-yeterlik inançlarının kaynaklarını anlamak önemlidir. Öğrenciler, bu kaynakların öz yeterliklerini ne kadar etkilediğini bilirlerse olumlu bir öz yeterlik duygusu da geliştirebilirler (Bandura, 1997; akt. Kabaş, 2020).

Eğitimde öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalar genellikle üç boyuta odaklanır. İlk olarak, yeterlik inançları ile diğer motivasyonel yapılar, akademik performans veya başarı,

diğer alanlardaki yeterlik inançları ve departman kariyer seçimleri arasındaki ilişkiyi araştırdık ve son olarak, öğretmen eğitimi çalışması ile yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırdık (Enochs, & Riggs). , 1990); Kabaş, 2020; Koç, 2013; Yıldız, & Yıldız, 2018; Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013). Öz-yeterlik inançları, özellikle eğitim alanında ve bireysel farklılıkların açıklanmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle öğretmenler bağlamında ele alındığında, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin hem tükenmişlik yaşama olasılıkları daha düşük hem de günlük aktivitelerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeye daha hazırlıklı oldukları görülmektedir (Kabaş, 2020).

Öğretmen Öz Yeterliği

Alanyazın incelendiğinde öğretmen öz yeterliği kavramının özerk yeterlilik kavramının da “öğretmen öz yeterlik algısı” ve “öğretmen öz yeterlik algıları” şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Bu kavramlar birbirine çok yakın olduğu için ikisi de uygun şekilde kullanılmaktadır (Çelik, 2012).

Bandura (1977), öz yeterlik algısının bir türü olarak tanımlanan öğretmen öz yeterliliği, bireylerin görevleri gereken düzeyde başarmak için inançlarını oluşturdukları bilişsel süreç olarak tanımlanır (Bandura, 1997; Akt., Erdem, & Demirel, 2007). Woolfolk'a (1998) göre öz-yeterlik teorisi, kendileri ve öğrencileri hakkındaki inançları nedeniyle yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, süreçte çok çaba harcadıklarını ve bireysel farklılıkları olan öğrencilere karşı sabırlı olduklarını savunmaktadır (Woolfolk, 1998; Akt., Erdem, & Demirel, 2007). Senemoğlu (2021) tarafından "davranışsal değişim mühendisleri" olarak tanımlanan öğretmenlerin, mesleğin getirdiği sorumlulukları başarılı ve etkin bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inanç düzeylerini ortaya koyarak; görev ve sorumluluklarla ilgili davranışların belirlenmesine yardımcı olur. Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken ve bu doğrultuda öğretmen davranışlarının oluşmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunan bir olgudur (Yücel, Yalçın, & Ay, 2009).

Önceki çalışmalar ve analizler, öğretmen öz yeterliliğinin eğitimin kalitesi için önemli olan birçok yönü etkilediğini göstermiştir. Sınıfta yürütülen akademik etkinliklerde öğretmenlerin öz yeterliklerinin farkında olmaları önem arz etmektedir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin eğitim durumundaki çabalarını ve bir engel ile karşılaştığında sergilediği sabrı da etkileyen bir motivasyon yapısıdır (Eskici, 2013).

Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis (2009) çalışmalarında; yüksek performanslı öğretmenlerin yüksek performanslı alanlarda daha hevesli olma, öğretmeye daha fazla zaman ayırma, yeni fikirlerle açık olma ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan yollarını bulma eğiliminde

olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin grup çalışması gibi zor yöntemler kullanma, doğrudan sözlü açıklamalarından kaçınma olasılığı daha yüksek, yanlış yapan öğrencileri sabırla düzeltme, öğrencileri eleştirme olasılığı daha düşük, yalnızca dersleri uygulamak için değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stratejilerine izin veren, sorunlara neden olan öğrencilere kızmadan eğitim yapan öğretmenler olduğu sonucu çıkmaktadır (Akt., Eker, 2014).

Öz Yeterlik Kaynakları

Bandura, öz yeterliliğin dört ana kaynağı olduğuna dikkat çekti. Bunlar gerçek deneyimler, sosyal modellerin sağladığı alternatif deneyimler, performans kazanımları, sözlü ikna ve kişisel fiziksel ve duygusal durumlardır. Aşağıda, birbiriyle etkileşime giren dört ana bilgi kaynağının kısa bir açıklaması yer almaktadır (Yılmaz, & Köseoğlu, 2004).

Performans başarıları.

Bir alanda öz-yeterlik algısını geliştirmedeki en önemli faktör, o alanda bulunan önceki başarılı deneyimlerdir. (Kotaman, 2008; Sakız, 2013). Kişilerin yapmış olduğu işlerde gösterdikleri başarılar daha sonra yapacağı işlerdeki başarıların bir göstergesidir Bu nedenle hayattaki başarılarımız ödül gibi algılanmakta ve bireyi gelecekte de başarılı davranışlara yönlendirmektedir (Yılmaz, & Köseoğlu, 2004).

Dolaylı yaşantılar/model alma.

Dolaylı deneyim, sosyal modeller aracılığıyla öğrenmenin ve yeterlik inançlarının etkili bir şekilde oluşturulmasının yaşam sürecidir. Modelleme sürecinde, model alınan kişiyle benzerlik ve kişinin inançları etkileyici olabilir. Bu nedenle modelin başarısı veya başarısızlığı da önemlidir. Çünkü dolaylı deneyimler nedeniyle kişi, model olarak hizmet ettiği kişinin davranışlarını gözlemleyerek benzer durumlarda performansını değerlendirebilir (Senemoğlu, 2010). Pek çok beklenti başkalarının deneyimlerinden gelir. Başkalarının başarısını gözlemlemek, kişinin başarılı olacağı beklentisine yol açabilir (Yılmaz, & Köseoğlu, 2004).

Sözel ikna.

Bir bireyin bir görevi başarıyla tamamlaması için güçlü bir öz-yeterliğin üçüncü kaynağı sözel iknadır. Sözel olarak verilen bir görevi yeteneklerini kullanarak başarabileceklerine inanan insanlar, işler ters gittiğinde, eksikliklerini vurgulayan ve kendinden şüphe eden insanlardan daha fazla çaba gösterirler. Sözlü ikna, öz yeterliliğin gelişimini ve başarılı olmak için yeterince şey yapma yeteneğini destekler. Bireyin öz yeterlik algısını sözlü ikna yoluyla artırmak, onu azaltmaktan çok daha zordur. Yetersiz ve gerçekçi olmayan desteğin, çabaların sonuçları hüsrarla ile sonuçlanmasıyla boşa çıktığı görülür (Çelik, 2012).

Fizyolojik ve psikolojik durum (duygusal uyarılma).

Bir diğerköz yeterlik kaynağı da sözlü iknadır. Bu kaynak, bir kişinin bir görevde başarılı olması için tavsiye ve teşvikler sağlar. Başkaları tarafından yapılan değerlendirmeler, kişinin öz-yeterlik algısını değiştirebilir. Çünkü insanlar başkalarının tepkilerinden ve değerlendirmelerinden etkilenebilirler. Bir konu hakkında olumlu değerlendirmeler ve yorumlar kişinin öz yeterlik inancını güçlendirebilir (Kurbanoglu, 2004). Çevreden alacağı olumlu bir mesaj, işi yapacağına olan inancını pekiştirecek ve kişinin çabasını gereğinden fazla artıracaktır. İkna etme, cesaretlendirme ve biri için çabalama sürecinin sonunda, olumlu bir öz-yeterlik inancının gelişmesi garanti edilir (Kabaş, 2020).

Öz Düzenleme

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim planlarında değişiklikler yapmışlar ve yapmaya devam edeceklerdir. Değişen eğitim sistemlerinde bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, bilgiyi yapılandırmaları ve aktif katılım sağlayarak bilgiye ulaşmaları temel amaçlar arasındadır (Aydın, Keskin, & Yel, 2014 & Yamaç, 2013).). Eğitim bilimlerinde yapılan bazı araştırmalar (Aybek, & Aslan, 2017; Aydın, & Demir, 2014; Chika, Obodo & Okafor, 2015; Demirel, Erdoğan, & Aydın, 2014; Dent, & Koenka, 2015; Ocak, & Yamaç, 2013; Yavuzarslan, 2017; Yılmaz, 2016) bireylerin akademik başarılarında, öğrenmelerini kontrol edebildikleri öz düzenlenmeyi sağlayan öğrenme ve stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ocak, & Yamaç, 2013).

Öz düzenleme kavramı, öğrenme ve okul performansı üzerinde olumlu etkisi olan en önemli kavramlardan biridir. Zimmerman (2002), öz düzenlemeyi, bireyin zihinsel yeteneklerini veya akademik performansını akademik başarıya dönüştürebildiği ve kendi kendine yönlendirebildiği bir süreç ve etkinlik bütünü olarak tanımlamaktadır. Ley ve Young'a (2001) göre öz düzenleme, öğrenilenleri derinleştirmek, izlemek, değiştirmek ve geliştirmek için harcadıkları çaba olarak tanımlanmaktadır. Zumbunn, Tadlock ve Roberts (2011) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yönlendirmelerine ve düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını yönetmelerine yardımcı olabilecek bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilim araştırmacıları, yetişkinlere sadece çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimine dahil olan kişisel süreçleri değil, bu süreçlerin çevresel ve davranışsal olaylarla birbirine bağlı olduğunu varsayarak modellemiş ve öğretmiştir. -düzenleme (Zimmerman, 2008). Araştırmanın altında yatan sosyal biliş açısından bakıldığında, öz-düzenleme psikik veya

akademik performans değildir. Aksine, öğrenenlerin entelektüel yeteneklerini akademik yeteneğe dönüştürdükleri bir öz-düzenleme sürecidir (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme kavramı genel olarak öz düzenleme, duygular, düşünceler, davranışsal kontrol, öz değerlendirme, çevreye uyum sağlaması, kendi hedeflerini belirlemesi, bunlara ulaşmak için stratejiler oluşturmaları, kendini izlemesi, kendinin farkında olması ve kendi iradesini kontrol edebilmesi olarak yorumlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

Bireylerin hayat bir adım önde başlamalarını sağlamak için öz düzenleyici öğrenme becerisini geliştirici ortamlarda eğitim verilmesi gerekmektedir. Günümüzde bilginin de hızla arttığı göz önüne alındığında öz düzenleyici öğrenme becerisinin önemi de artmaktadır. Bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve gelişimlerini daha da ileriye taşıyabilecek bilgileri edinmeleri önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2016). Bu nedenle bu donanımlara sahip bireyler yetiştirmek amacıyla öğrenme-öğretme ortamını düzenleyen öğretmenlere birçok iş düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirici şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu ortamları düzenleyebilmeleri için de öz düzenleyici öğrenme becerisi hakkında bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere lisans eğitimleri aşamasında öz düzenleyici öğrenme becerisi ile ilgili bilgi verilmesi ve öğrenme becerilerinin ortaya çıkarılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler ancak öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip ve bu konuda bilgili olduklarında öğrencilere de öz düzenleyici öğrenme becerisini kazandırabileceklerdir (Aybek, & Aslan, 2017).

Öz Düzenlemenin Gelişimi

Bir çocuğun hayatında erken yaşlarda olumlu ilişkiler kurmak, öz düzenleme geliştirmenin anahtarıdır. Ancak çevrelerinde yaşadıkları stres, çocuğun davranış ve duygularını koordine etme becerisini etkiler. Biyolojik, duygusal, bilişsel ve sosyal olmak üzere farklı çocukluk stresi türleri olduğunu unutmayın. Her alanda farklı stres etkenleri çocuğun uyum sağlama becerisini bozabilir. Bunlardan biyolojik alan, sinir sisteminin enerjisidir. Duygusal alan, olumsuz ve olumlu duygulardan oluşur. Bilişsel alan zihinsel bir süreçtir. Sosyal alan, sosyal ipuçlarına yanıt vermekten oluşur. Son olarak sosyal alan, kabul ve dostluk gerektirir (Bayındır, 2016).

Her şeyden önce, bebeklik döneminde bakım verenler, bireyleri öz-düzenleme açısından geliştirirler. Bebekle göz teması kurmak ve ağlamayı yatıştırmak için yaygın stres yönetimi uygulamalarını kullanmak önemlidir (Aktan, 2012). Bakıcının bebeğe nasıl tepki verdiği önemlidir. Nazik bir ses tonuyla yanıt veren bakıcılar, öz düzenlemenin temel ilkesi olan

güvenli bir ortam sağlar (Aydilek, & Özgün, 2011). Öz düzenlemenin hızla gelişmesi ve bu dönemde kazanılan öz düzenleyici öğrenme becerilerinin sonraki dönemlerde önemli rol oynaması nedeniyle okul öncesi dönem daha da önem kazanmaktadır. (Aybek, & Aslan, 2017).

Öz düzenleme, özellikle birçok okul öncesi ve ilkökul ortamında başarı ve okula hazırlık için önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi öz-düzenleme ile ilgili yapılandırılmış okul öncesi eğitimi deneyimleyen çocuklar, öz düzenleyici öğrenme becerilerini kolaylıkla geliştirebilmekte, aynı deneyime sahip olmayan çocuklar ise öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmede dezavantajlı duruma düşebilmektedir (Bayındır, 2016).

Öz Düzenlemenin Önemi

Son yıllarda, eğitim sistemimizde öğrenen merkezli bir yaklaşım temele alınmıştır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki rol de buna göre değişmektedir. Bu yaklaşım ile öğretmenlerden bilgi aktarımını değil, öğrenmeyi teşvik etmelerini ve öğrenmeyi destekleri gibi görevleri üstlenmeleri beklenmektedir. Öğrenenlerden de kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları istenmektedir. Bu beceriye sahip öğrencilerin de bu öğrenme sürecinde daha aktif olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler; öğrencilerin esnek ve uygulanabilir bilişsel etkinliklere (görev analizi, strateji seçimi, uygulama vb.) katılmalarını teşvik ederek öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Güler, 2015).

Öğretmenler ve öğrenme ortamları, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri kazanmalarına yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Eshel, & Kohavi, 2003). Ayrıca Randi'ye (2004) göre öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, öz düzenleyici öğrenme becerileri yüksek öğrenciler yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadırlar.

Zeka seviyesi gelişmiş bir öğretmen öğrencilerin üstünde olumlu izler bırakır ve öğrencilere iyi bir model olmak için iletişime geçerek öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlar. Öğrencilerin başarılarından ve başarısızlıklardan sorumlu olan öğretmenler meslekleri boyunca duyguları ile de hareket ederler. Öğretmenlik mesleği duyguların ön plana çıktığı bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin duygularını tanımaları, kendilerini anlamaları ve kontrol etmeleri gerekmektedir (Güler, 2015).

Öz Düzenleme ve Öğretmen

Öğrenme ortamındaki en önemli katılımcılardan biri öğretmendir. Bu aynı zamanda öz düzenlemeli bir öğrenme ortamı için de geçerlidir. Özerk öğrenmede bir öğretmen için en önemli şey öğrencilerinin "yaşam boyu öğrenen" bireyler olmasını sağlamaktır. Bunu sağlayabilecek öğretmenlerin de bazı özellikleri olmalıdır. Bu fonksiyonlar şöyle sıralanabilir (Üredi, & Üredi 2007):

- Kendi öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirerek öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlayabilmelidirler.
- Öğrencilerin öz düzenlemeli bir öğrenme ortamına katılmaları için fırsatlar yaratabilmelidirler.
- Öğrenmeyi teşvik eden ortam oluşturabilmelidirler.
- Hedefleri seçmede ve standart belirlemede öğrencilere rehberlik edebilmelidirler.
- Değerlendirme sürecinde yansıtıcı öz değerlendirmeler yapmalarını sağlamalıdır.
- Sadece not vermemeli, aynı zamanda niteliksel geri bildirim de vermelidirler.

Sınıfta öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip olmayan öğrenciler problemli davranışlar sergileyerek başkaları için kafa karıştırıcı ve tehlikeli bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu ortamda öğretmenlerin sınıfta problem çözme problemleriyle uğraşmak zorunda kalması, öğretimin etkililiğini azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin öz düzenlemeden önce güçlü bir ilişki kurmaları gerekmektedir (Kurt, 2020). Ayrıca sınıfta stres yönetimi de çocukların öz düzenlemelerini geliştirmeleri bakımından ele alınması gereken önemli diğer konudur. Profesyonel öğretmenler, öz-düzenlemenin gelişimini engelleyen stres faktörlerini ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için bunları ne şekilde yönetebileceklerini anlarlar. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf ortamında öz düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri ve etkili eğitim için üstbiliş, motivasyon ve stratejiler düzenleyebilmeleri gerekmektedir (Çapa Aydın, Sungur, & Uzuntiryaki, 2009).

Öz Düzenleme Modelleri

Öz-düzenlemeli öğrenmeye adanmış teorisyenlerin bu beceriyi geliştirmek ve ölçmek için çeşitli modeller önerdiği gözlemlenmiştir. Bu modeller: Boekearts uyarlanabilir öğrenme modeli, Zimmerman'ın öz düzenleme öğrenme modeli, Pintrich'in öz düzenleme öğrenme modeli, Winne'in 4 adımlı öz düzenleme modeli ve Borkowski'nin süreç odaklı üstbiliş modeli. Tüm bu modellerin güçlü bir teorik altyapıya sahip olması ve deneysel araştırmalarla desteklenmesi, onları en yaygın kabul gören modeller haline getirmektedir (Çolakoğlu, 2016).

Kuramcılar tarafından geliştirilen modellere baktığımızda her modelin belirli bir değişkene odaklandığı görülmektedir. Bu değişkenler, stratejileri ve inançları içerir. Başarı üzerindeki etkisi en çok incelenen değişkenleri araştırıldığında, öz düzenleme stratejileri, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri karşımıza çıkmaktadır (Altun, 2005).

Boekaerts 'in uyarlanabilir öğrenme modeli: Üstten aşağıya / alttan yukarıya amaçlar ve duyguların rolü.

Boekaerts'in çalışması aynı zamanda öz-düzenleyici dokümantasyon alanındaki en eskilerden biridir ve geçmişi 1980'lerin sonlarına kadar uzanır. Çalışmaları hedeflerin rolünü açıklamaya odaklanır (örn. Düzenleyici öğrenme). Boekaerts iki öz düzenleme modeli geliştirdi. İlk olarak, öz düzenlemenin altı bileşene bölündüğü yapısal bir model geliştirdi. Bu modelin bileşenleri;

1. Alana özel bilgi ve beceriler,
2. Bilişsel stratejiler,
3. Bilişsel öz düzenleme stratejileri
4. Motive edici inançlar ve zihin teorileri,
5. Motivasyon Stratejileri
6. Kendi kendini motive eden öz düzenleme stratejileri şeklinde gelir (Kurt, 2020).

Daha sonra 90'lı yılların başında uyarlanabilir öğrenme modelini geliştirdi. Bu modelde öz-düzenleyici öğrenmenin dinamik yönlerini fark etti ve ardından onu ikili işleme modeline dönüştürdü. Modelde, bireylerin amaç ve davranışları, onlara rehberlik eden “bilgi yapıları” olarak görülmektedir. Verilen görev çocuğun hedef ve ihtiyaçları ile uyumlu ise çocuğun düşünce ve duygularını harekete geçirmek ve çocuğun yeteneklerini artırmak mümkündür. Sonuç olarak çocuklar ustalık/gelişim yolunda ilerlemektedirler (Kurt, 2020).

“Uyarlanabilir Öğrenme Modeli” Boekaerts (1997) tarafından geliştirilmiş ve bireylerin öğrenme durumlarına ve görevlerine ilişkin değerlendirmeleri ve bunların sonucunda geliştirdiği algılar ile birlikte belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan bir modeldir (Güler, 2015). Boekaerts'in değerlendirmeyi merkeze alarak oluşturduğu model; biliş üstü bilgi, öğrenme durumlarının algısı ve öz sistem olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin tümünün üzerinde motivasyonel öğelerin etkisi bulunmaktadır. Boekaerts'e göre, öğrencilerin davranışlarını değiştirmek için öğretmenlerin etkili değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir (Altun, 2005).

Winne ve Hadwin: Dört aşamalı öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli.

Bu model, öz-düzenlemeyi öncelikle üstbilişsel stratejileri kullanarak ve izleyerek kendi öğrenmesini yönetmek ve aktif olarak sürdürmek olarak tanımlayan üstbilişsel bir tutuma sahiptir. (Kurt, 2020). Model, birbirine bağlı geri besleme döngülerine sahip açık ve yinelemeli aşamaya sahiptir. Bu aşamalar; görev tanımı, amaç ve plan tanımı, plan uygulama ve uyarlamadır (Çolakoğlu, 2016).

Görev tanımı aşaması, bireyin belirli bir görevi tanınması ve hangi kaynaklara ve sınırlamalara sahip olduğunu belirlemesiyle başlar. Hedef belirleme ve planlama aşamasında öğrenciler kendi hedeflerini seçer veya yaratır. Bu aşamada, birey belirlediği hedeflere ulaşmak için planlama yapar. Plan uygulama aşamasında, önceki aşamada tanımlanan planı uygular. Son aşamada, ihtiyaçlarını karşılayan gelecekteki iş görevlerini etkileyen bilişsel değişiklikleri belirlemek için önceki üç aşamada edindiği tüm deneyimi kullanır (CanAran, 2015).

Model, öğrencilerin faaliyetlerini standartlara göre nasıl sürekli olarak izlediklerini ve görevleri yerine getirmek için taktikleri nasıl kullandıklarını açıklar. Çarpıcı bir özellik, model numarasının duygulara değil, sadece motivasyona atıfta bulunmasıdır (Panadero, 2017).

Pintrich: Öz düzenlemede motivasyonun rolü.

Pintrich'in öz-düzenleme modeli, sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Modele göre başarının ön koşulu, öğrencilerin öğrenme ortamının fırsatlarını ve sınırlamalarını fark edebilmeleri ve öğrenme hedeflerine ulaşarak, görevlerini yerine getirmek için gerektiğinde kontrol sistemlerini kullanabilmeleridir (Güler, 2015).

Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. (1) Öngörü, planlayın ve tetikleyin (2) İzleyin (3) Kontrol edin (4) Tepki verin ve yansıtın. Her aşama için 4 farklı alan bulunmaktadır. Bunlar algı, motivasyon, davranış ve bağlamdır. Aşamaların ve alanların bu birleşimi, birçok öz-düzenleme sürecini kapsayan kapsamlı bir çerçeve sağlar. Pintrich, öncelikle zihin ayarlama terimiyle duyuşsal algı ve karar öğrenme gibi üstbilişsel araştırmalarla ilgilenmektedir. Daha sonra, ikinci alan olan motivasyonun ve etkileşimin çocukların kendileri tarafından düzenlenebileceğine dair ampirik çalışmalara dayalı açıklamalar yaptı. Üçüncü bir alan olarak, davranışsal düzenlemenin bir parçası olarak bireyin kendi davranışlarını kontrol etme girişimini ekledi. Son alan olan bağlam, çocukların öğrenme bağlamlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme çabalarını ifade eder (Pintrich, 2000; aktaran Kurt, 2020).

Modelin dört aşaması da inanç düzenleme ve motivasyonel süreçleri içerir. Öğrenenlerin kendi motivasyonlarını planlamak, öğrenenlerin çalışma alanı ve ilgili öğrenme görevleriyle ilgili olarak kendi etkililiklerine ilişkin algılarını aktif olarak kullanmalarını sağlar

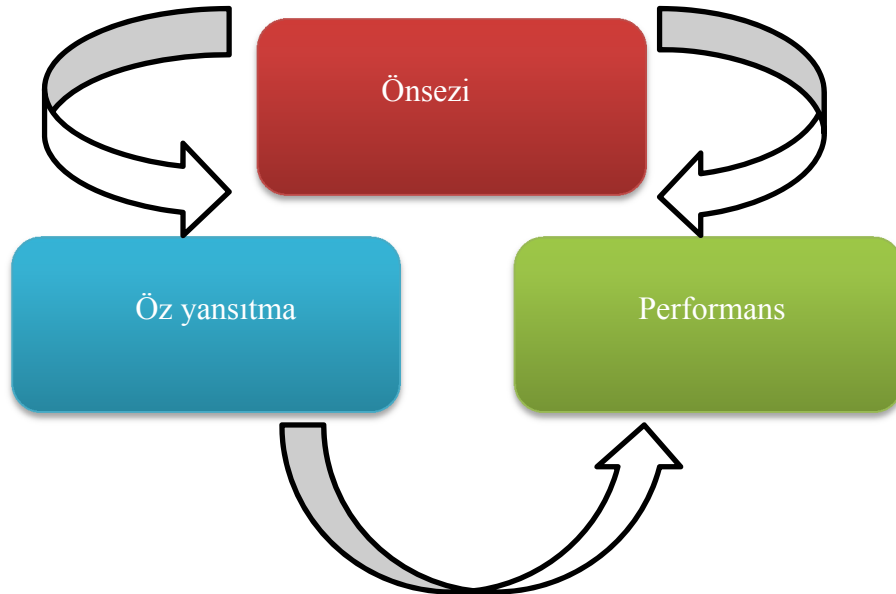
ve böylece bireyin bilinci artar. Motivasyonun düzenlenmesi, öğrencilerin bilişsel sistemlerini ve inançlarını bilinçli olarak izlemelerini gerektirir. Böylece Pintrich, bu modelin sezgisel olduğunu ve bunlar arasındaki çift yönlü ilişki nedeniyle kesin bir düzenden söz edilemeyeceğini açıklar (Özbay, 2008).

Efklikes: Öz düzenlemede motivasyon ve duyular ile üst-bilişin etkisi.

Bu model, üstbilişsel bir temele sahip olan Winne ve Hadwin'in modeli dışında diğerlerinden daha güçlü olan üstbilişsel bir temele sahiptir. Aynı zamanda, motivasyon ve duygusal faktörler modelde merkezi bir rol oynamaktadır. Öklid ve üstbilişsel modeller arasındaki fark, kendisinden önceki öz düzenlemeli modellere dayanmasıdır (Zimmerman, Winne, & Hadwin, Pintrich). Ayrıca, Euclid'in modeli diğer öz düzenlemeli modellere katkıda bulunur (Panadero, 2017).

Zimmerman 'ın üç aşamalı öz düzenleme modeli .

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramını temel alarak oluşturduğu modelinde Zimmerman (2008), bireysel hedeflerine ulaşmada, öz düzenlemeyi, öğrenenin duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve bunları bir süreç içerisinde yapabilmesi, gerektiğinde de bazı düzeltmeler yapması olarak tanımlamaktadır. Şekil 3'de de görüldüğü gibi Zimmerman'ın (2008) bu modelin üç aşaması aşağıda açıklanmıştır.



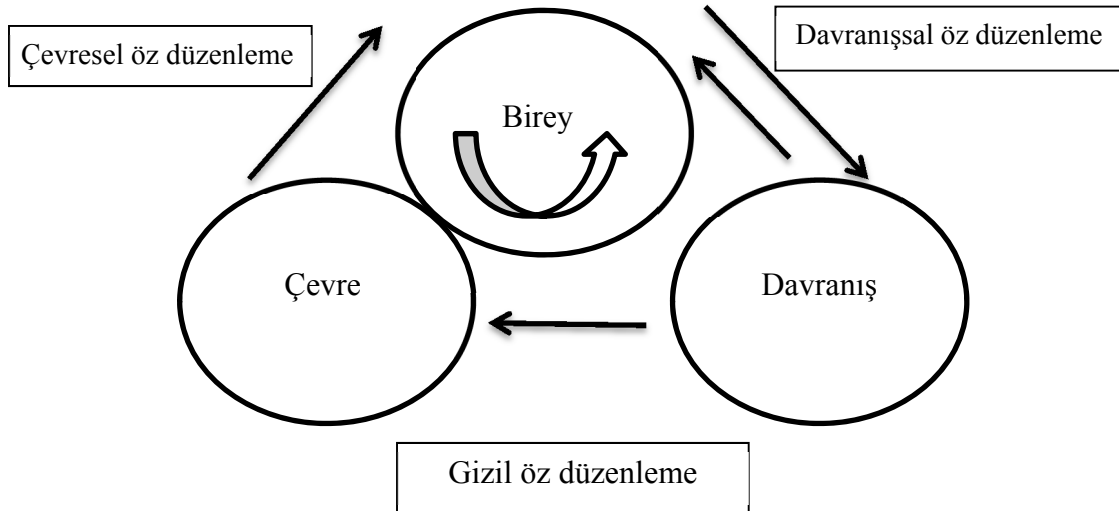
Şekil 3. Öz düzenlemeli öğrenme süreci.

Önsezi: Önsezi aşaması, bir kişinin eylemleri önceden planlanabilirliği ifade eder. Bu sürecin iki ana unsuru, öğrenme analitiği (hedef belirleme, stratejik planlama vb.) ve öz güdüleme inanışlarıdır (Güler, 2015).

Performans/İstemli Kontrol: Bu aşama kendi kendine öğrenmeyi, zihinsel yansımalar yaratmayı, öğrenme stratejilerini ve daha fazlasını içerir. Kendini kaydetme ve kendinin farkında olma etkinliği ve kendini gözlemlemeyi içeren öz kontrol adı verilen iki süreçten oluşur. İlk süreçte bireyler öğrenme birimlerine odaklanır ve davranışlarından en iyi şekilde yararlanmanın yollarını ararlar. Öğrenme ünitesini analiz eder ve anlamlı bir formata dönüştürür. İkinci süreçte bireyler davranışlarını inceler ve kontrol ederler (Güler, 2015).

Öz Yansıtma: Bu aşama, bireylerin öğrenme çıktıları/sonuçlarını ve öğrenme tatmini de dahil olmak üzere kendi davranışlarını değerlendirdiği öz değerlendirmeden oluşur. Döngüsel nedenlerle, bu aşama önsezi aşamasını etkiler (Güler, 2015). Öz değerlendirme, bireyin performansını değerlendirir ve öğrenme çıktılarının başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgular. Öz tepki ise öğrenme sürecinde elde ettiği doyumla ilgilidir. Bireysel başarı veya başarısızlık algıları ve performanslarını etkileyen olumlu olumsuz faktörler, daha fazla öz düzenleme ve öz düzenlemenin döngüsel doğası gereği kaynak rolü üstlenir (Çolakoğlu, 2016).

Bu model, öz düzenleyici öğrenme sürecinin üç belirleyicisinin aktif bir rol oynadığını ve karşılıklı nedensellik ile bağlantılı olduğunu varsayar. Bu belirleyiciler kişilik özellikleri, çevresel ve davranışsal özellikler olarak sınıflandırılmaktadır (Kurt, 2020).



Şekil 4. Öz düzenleyen işleyişin üçlü analizi.

Uzaktan Eğitim

İlk kez 1892'de Wisconsin Üniversitesi tarafından hazırlanan bir katalogda bulunan "uzaktan eğitim" terimi, ilk olarak aynı üniversitenin küratörü William Lighy 1906'da yazılan bir makalede kullanılmıştır. Sonraki yıllarda, terim 1960'lı ve 1970'li yıllarda Alman eğitimci Otto Peters tarafından Almanya'da tanıtıldıktan sonra Fransa'daki kurumlarda uzaktan eğitimin adı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2008). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimine baktığımızda, uzaktan eğitim programlarının, bu eğitime olan ihtiyacın artmasıyla birlikte yaygınlaşan geleneksel programlara katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Daha sonra 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Harf Eğitimi başlatılmış ve Türkiye'de gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin kalitesi, kapasitesi ve önemi her geçen gün kullanımlarını artırmıştır (Zırhlıoğlu, 2006).

Bu süreçte uzaktan eğitim; geleneksel sistemin yetişkin eğitim hayatının devamını sağlamak için yeterli olmadığı durumlarda ve zamanlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Özbay, 2015). Öğretimde "Uzaktan Eğitim" için sorumlu olan diğer fiziksel öğretim, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan farklı seçeneklere izin veren bir eğitim sistemi olarak görülmüştür. Uzaktan Eğitim Sistemi; bireylerin hiçbir zaman katılmadıkları veya uzak yerlere ulaşmada sorun yaşandığında, fırsatları dengelemede, eğitimde dengeyi kurmada, eğitim fırsatları yapma konusunda ve sistemin geliştirilmesinde destek olmuştur (Kaya, & Önder, 2002).

Uzaktan eğitim sisteminin yukarıda açıklanan avantajlarına ek olarak, eğitim ve öğrenme aşamasındaki eğitim amaçları, öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar (yaş, yöntem ve beceri, öğrenme ve eğitim ortamı), bireysel farklılıklar gibi durumlarda esneklik ve çeşitlilik sağlar. Kamu ya da özel sektörde meslek hayatını sürdürenlerin, görevlerini sürdürerek, eğitimlerini sürdürerek ve gelişim olanakları sağlayarak kendilerini geliştirebilecekleri, kabul edilebilir bir meslek olduğu ortaya çıkmıştır (Ünal, & Bul, 2020). Uzaktan eğitimin doğduğu ve yüz yüze eğitime alternatif olmadığı söylenebilir çünkü uzaktan eğitim Covid19 pandemisi sürecinde her bireyin eğitim ihtiyacını karşılamaktadır (Çok, 2021).

Uzaktan Eğitimde Öz Yeterlik

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde başarılı olabilmeleri için kendilerini yetkin hissederek etkili kullanmaları şarttır. Öğretmenlerin günümüz koşullarında yetiştirebilmeleri için kişisel gelişimin etkililiği, teknoloji kullanımının etkililiği, teknik bilginin etkililiği, eğitim içeriğinin öz-yeterliği gibi kendi etkililikleri ile yakından ilgili olmaları gerekmektedir (Çok, 2021).

Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde dirençli olabilmeleri için bunun gerekli bir koşul olduğu söylenebilir. Bir konuda öz yeterliği yüksek olan bireyler; bu da konu ile ilgili etkinliklere daha istekli olmasını ve takdir edilmesini sağlar (Seferoğlu, & Akbıyık 2005). Bir konuda öz yeterliliği yüksek olan bireylerin diğer bireylere göre o konudaki sorunları aşma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Usluel, & Seferoğlu, 2003).

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Uzaktan Eğitim

Dünyanın meydana gelen, düzeni bozan ve mevcut sistemin tüm bileşenlerini değiştiren bir sürü olay yaşanmaktadır (Bozkurt, 2020). Bu durum çerçevesinde değerlendirildiğinde, koronavirüs (Covid-19) ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktı ve Mart 2020'de küresel bir pandemi ilan edilmiştir (Dönmez, & Gürbüz, 2020). Covid-19 pandemisinin tüm dünya üzerinde sosyal, kültürel, politik ve ekonomik etkileri bulunmakta, doğal olarak eğitim sistemi de doğrudan etkilenmiş ve sisteme bakış açımızı değiştirmiştir (Bozkurt, & Sharma, 2020). Pandemi hayatın akışını ve işleyişini değiştirmiştir. Pandeminin bulaşmasını kontrol altına almak için sokağa çıkma yasakları, evden çalışma veya alternatif çalışma sistemleri, sosyal mesafe ve uzaktan eğitim sistemleri uygulamaya konulmuştur (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte Dünya da yaklaşık olarak 1,6 milyar öğrenci; Türkiye de yaklaşık olarak 25 milyon öğrenci, ilk ve ortaöğretim düzeyinde Covid-19 Pandemi' sinden etkilenen yaklaşık 16,5 milyon öğrenci olmuştur (Gürbüz, & Yılmaz, 2021).

Türkiye'de uzaktan eğitim tüm eğitim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen grupların birinci sınıf öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri olduğu düşünülmektedir. Okul geçmişi olmayan çocuklar ailelerinden ve evlerinden uzaktadır, okulda kendilerini güvende hissetmek ve öğretmenleriyle yakın temas kurmak isterler. Sınıf öğretmeni çocukların eğlenirken öğrenebilecekleri bir sınıf ortamı hazırlamıştır. Sınıf öğretmenleri çocuklar ve aileleri ile açık ve net iletişim kurarak kendilerini güvende ve huzurlu hissetmelerini sağlamıştır (Gürol, & Yıldız, 2015).

Uzaktan eğitim süreci çocukları okul ortamından uzaklaştırmakta ve ilk eğitim aşamasını evde geçirmelerine neden olmuştur. Çocuklar yaşitlarıyla sosyal ilişkiler kuramaz olmuşlardır. Bu süreçte çocuklar yüz yüze öğretmen rehberliğinden mahrum kalmış, ailelerinin yardım ve desteğiyle okuma yazmayı öğrenmek zorunda kalmışlardır. Tüm çocukların eşit koşullardan yararlanamaması, eğitimin mevcut aşamasında zorluklar yaratmıştır (Gürbüz, & Yılmaz, 2021).

Altunkaynak ve Çağmlar (2020) yaptıkları araştırmaya göre, ilkokul öğretmenleri ilk okuryazarlık sürecinde eğitim tekniklerinin kullanımının orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca meslek kıdemi, derece durumu ve sınıf mevcudunun erken okuryazarlık sürecinde eğitsel becerilerin kullanılmasında değişkenler olduğunu vurgulamaktadır. Altunkaynak ve Çağmlar (2020) tarafından yapılan bir araştırmadaki bir diğer bulgu da, ilkokul öğretmenlerinin ilk okuryazarlık süreçlerinde öncelikle Morpa kampüsü ve okul eğitim portallarını kullandıkları için EBA kullanmadıklarıdır. Özerbaş ve Güneş (2015) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim portalından şarkılar, oyunlar ve hikayeler ilk okuma ve yazma dersini kolaylaştırdığı ortaya konmuştur. Değirmenci ve Ertem (2014) tarafından Morpa Kampüs Eğitim Portalı'nın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ölçen bir çalışmada, Morpa Kampüs Eğitim Portalı'nı kullanan deney grubundaki öğrenciler okuma hatalarını azalttığı ve okuma metinlerini tamamladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretimde kullanılan EBA'lar ve eğitim portalları hakkında dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, bu portalların içerik, multimedya, teknoloji ve daha fazlasını içermesidir. Birçok yönden ilkokul birinci sınıf öğrencileri için uygundur. Kartal, Baltacı (2017) çalışmasında okuryazarlık eğitimi yazılımlarını değerlendirmiş ve eğitim yazılımlarının öğrencilerin eğitsel, teknik, multimedya, içerik, sorgulama teknikleri, dönüt ve çocuk şarkılarına ilişkin bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmadığını tespit etmiştir. , ilkokula başlayan çocukların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadıkları tespit edilmiştir.

İlkokul birinci sınıfta EBA ve eğitim portallarının kullanılması okuryazarlığın yanı sıra teknolojiyi kullanma becerisini ve ileri düzey düşünme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisi için dünya ve Türkiye uzaktan eğitim portallarının bu portallarda ilk okuryazarlığın ne olması gerektiği konusunda eğitilmesi önemlidir. EBA'ların ve eğitim portallarının ilköğretim uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri açısından etkinliği ve daha iyi kullanılmasına yönelik önerileri bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır (Kesik, & Baş, 2021).

İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalarda ilk okuma ve yazma öğretimi, öz düzenleme, öz yeterlik ve bunların ilişkisi olduğu diğer alanlarla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaların benzerlik, farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle çalışmanın önemine dikkat çekilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmaya temel oluşturan Bandura'nın sosyal bilişsel ve psikolojik durumlarını içeren sosyal öğrenme kuramıdır. Sosyal ğrenme kuramı birey, evre ve davranış değişkenlerini, dil ve mimikleri, modelleme ve taklitleri, kendini düzenleme kapasitesini ve öz yeterliği kapsamaktadır. (Bayrakçı, 2007). Sosyal ğrenme kuramıyla ortaya çıkan başarı durumlarının yükseltilmesi bireylerin neleri başarmak istediklerinin bilinmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kişiler başarısızlıktan ziyade başarılı olma düşüncesi ile hareket ederlerse gerçekçi hedefler belirler ve onları gerçekleştirmek için uğraşırlar. Başarma düşüncesi sayesinde de başarı oranı yükselecektir (Ergün, 2004). Sosyal bilişsel öğrenmede ğretmen, öğrencileriyle daha sıkı ilişkiler kurar. Küçük gruplarda öğrenciyi bireysel çalıştırmak onun için ne kadar yararlı olsa da sosyal öğrenmeyi temel alan ğretmen büyük ve küçük gruplarda öğrenciyle daha yakından ilgilenir (Korkmaz, 2003; ltanır, 1997). Sosyal bilişsel öğrenmede ğretmen ğrencilerinin hangi davranışı yapmalarını istiyorsa onları o davranışa doğru yönlendirir. Bu gibi durumlarda ğretmen ilk olarak kendisinin model alınmasını da tercih edebilir. Çünkü yeni davranışların kazanılmasında öğretmenin model olması öğrenciler için daha etkili ve kalıcı bir durum ortaya çıkarır. Öğretmenin davranışları, dili, mimikleri, kullandığı kelimeleri model alan ğrenci için ğretmen bu konudaki en önemli kaynaktır (Aktaran, Demirbaş, & Yağbasan, 2006; Bayrakçı, 2007). Dolayısıyla ğretmenlerin öğrencilerin onları model aldıklarını unutmamaları gerekmektedir. Model alınan ğretmen sınıf ortamında öz yeterliliğine olan güvenini öğrencilere gösterebilmeli ve ğrencilerinde kendilerine güvenmelerini sağlayabilmek için onları yaptıkları olumlu durumlarda desteklemeli ve başarı duygusu için motive etmelidirler (Bandura, 2002; Demirbaş, & Yağbasan, 2006; Erden, & Akman, 1998; Korkmaz, 2003).

Çalışma kapsamında ilgili literatür taraması yapılmıştır. Sınıf ğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazmaya ilişkin tutumlarını araştıran Gömleksiz (2013), ğretmen adaylarının ilk okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ğretmen adaylarının ilk okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin düşük olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Bu alışma ile ğretmen adaylarının öğretimde gerekli gördükleri; kadın ğretmen adaylarının erkek öğretmenlere göre ilk okuma ve yazma öğretimine karşı daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Kızılaslan (2013) ise ğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma ğretimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Adayların, ilk okuma ve yazma ğretimi dersiyle ilgili tutumlarının niversite ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye alışan Aytan (2017) araştırmasının sonucunda ğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimini gerekli gördüğünü, bu derslere katılmaya istekli

olduklarını fakat derse yeterince ilgi duymadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanı sıra Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından okuma yazma bilmeyen 40 yetişkine okuma ve yazma öğreten sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisiyle; ilk okuma ve yazmayı sadece teorik olarak alıp uygulama yapma fırsatı bulamayan sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilk okuma ve yazma öğretimi lisans derslerinin yanı sıra öğretilen bilgilerin uygulanması ve uygulama yapmaya daha fazla önem verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Aynı zamanda Karadağ ve Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının; mikro öğretim uygulamaları ile özgüven kazanacakları, farklı yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi edinmeleri gerektiği bu öğretim uygulamasının önemli katkıları olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye'de yapılan ilk okuma ve yazma dersi öz-yeterlik çalışması incelendiğinde, örneklemin genel olarak öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Profesyonel öğretmenlerin bu konudaki araştırmaları oldukça sınırlıdır. İlkokul öğretmenleri genellikle kendilerini yeterli görmektedirler. İlköğretimde kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlik beklentileri istatistiksel olarak erkeklere göre daha yüksektir. İlköğretime ilişkin öz yeterliğin sınıf ve kıdemle birlikte arttığı, öğretmen yetiştirme sürecinde ilk okuma ve yazma sürecinde uygulama oranlarının artmasının ilköğretimde öz yeterliliğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda kişilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin sonradan aileden, akran gruplarından ve öğretmenlerden kazanabilecekleri ifade edilmiştir (Gömlüksiz, & Demiralp, 2012; Üredi, & Üredi, 2005). Ceylan (2018), çocukların öz düzenleyici öğrenme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inanç ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi görmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin eğitim inançlarıyla çocukların öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz (2018) ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini belirlemeyi, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin öz düzenlemeyi öğretmede kendi etkililiklerinden memnun olduklarını göstermektedir. Kurt (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin artırılmasının eğitimde kullandıkları öz düzenleyici öğrenme uygulamalarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin artışını da artırdığı gösterilmiştir. Aynı zamanda Ezmeci (2019) tarafından yapılan çalışma ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Programını geliştirilmiş, Program geliştirildikten sonra, programın çocukların öz düzenleme, davranış sorunları ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, deney grubunun kontrol grubuna göre daha gelişmiş olduğunu göstermiştir.

Birçok çalışmada öz yeterliği yüksek öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip olanlara göre eğitim sürecine daha fazla emek verdikleri, süreçte daha fazla kararlılık ve süreklilik gösterdikleri, sınıfta akademik öğrenmeye daha fazla zaman harcadıkları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla sabır gösterdikleri ve öğrenmeye daha fazla emek harcadıkları ortaya çıkmıştır. (Akbaş, & Çelikkaleli, 2006; Çapri, & Kan, 2007; Çoban, & Sanalan, 2002; Dönmez, 2002; Erişen, & Çeliköz, 2003; Eroğlu, 1999; Morgil, Seçken, & Yücel, 2004; Özen, 2005; Yaman, Koray, & Altunçekiç, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin hem yeteneklerine hem de ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının, öz düzenleme kapasitelerinin ve sosyal, bilişsel ve psikolojik durumları göz önüne alarak öğretim gerçekleştirmelerinin; öğrencinin akademik performansı, tutumu, bilişsel gelişimi ve özgüveni ile yakından ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkacaktır (Bıkmaz, 2004; Çapri, & Kan, 2006). Değirmenci (2018), Yeşilyurt (2013) ve Adalier ve Serin (2012) tarafından yapılan benzer çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları incelenmiştir. İki araştırmada da öz yeterlik algılarının orta düzeyde ve istenilen seviyede olduğu saptanmıştır. Ekin (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin birinci sınıfı okutma deneyimlerinin artmasının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda öz yeterlik algılarını arttığını tespit etmiştir. Yine Öztürk (2017) yaptığı çalışma da birinci sınıf deneyiminin artmasının konuya ilişkin öz yeterlik inancını da arttığını aynı zamanda mesleki kıdemleri açısından, kıdem yılının artmasının da öz yeterlik inancını arttırdığını sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma temalarına göre öğretmen öz yeterliği ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik çalışmalar taranmıştır. Tarama, ilk okuryazarlık eğitimi hakkında oldukça fazla araştırma olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adayı programları genellikle fen ve matematik eğitimi gibi branş öğretmenleriyle yapılan araştırmalar etrafında toplanmıştır. Öte yandan, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterliklerini değerlendiren araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak, İlk okuma ve yazma öğretimi sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve öz düzenleyici öğrenme becerileri algısını ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak özgünlüğünü göstermektedir.

Kesik ve Baş (2021) araştırmalarında sınıfta yazılım ve teknik donanımının olmaması, internet bağlantısının zayıf olması veya olmaması, ilk okuryazarlık döneminde öğretim materyallerinin yetersiz olması gibi öğretim sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda EBA ve eğitim portallarının teknik kullanımı açısından çoğunlukla etkileşimsiz olduğunu dile getirmişlerdir. Orhan (2014), kullandıkları eğitsel yazılımların yetersiz olduğunu bulmuştur. Ayrıca karşılaştıkları bir diğer zorluğun da çocukların teknolojik araçları kullanmayı bilmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Altunkaynak ve Çağım (2020) da araştırmalarında ilköğretim okuma yazma öğretimini desteklemek için

internet erişiminin sınıf öğretmenleri tarafından nadiren kullanıldığına dikkat çekmiştir. Gürol ve Yıldız (2015) ise başlangıçta bilgisayar destekli okuryazarlığın çocukların okuma becerilerinin ve okuma hızlarının gelişimine olumlu etkisinin olduğunu, ancak dikte becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olmadığını öne sürmüşlerdir. Hebebe ve diğerleri (2020), Covid19 salgını sırasında uzaktan eğitime ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu katılımcıların olumlu düşünceleri arasında genel olarak olağandışı koşullarda dahi planlı bir şekilde eğitim verilebileceği, olumsuz düşüncelerin kaynağının etkileşim eksikliği, altyapı sorunları ve yetersizlik olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim ve hizmet içi öğretmen yetiştirme konusunda yapabilecekleri iyileştirmelerin gelecekte kullanılabileceği önerilmiştir. Ülkü (2018), sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile bir anket yapmıştır. Sonuçlar, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğunu, ancak meslek süresi, endüstri ve uzaktan eğitim bilgisinde olmadığını göstermiştir. Yılmaz ve Güven (2015) de ilk okuma ve yazmaya yönelik görüşleri incelemiş ve Ülkü'den (2018) farklı olarak teknik problemler, sınırlı iletişim ve teknolojinin nasıl kullanılacağına dair bilgi eksikliği nedeniyle uzaktan eğitimin daha az verimli olduğu sonucuna varılmıştır. Yılmazsoy ve Kahraman (2019), etkili bir süreç oluşturmaya yönelik önerilerde bulundukları bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, uzaktan eğitim öğretmenlerinin ders planlarken öğrencilerin görüşlerini dikkate almaları, sosyal ağları uzaktan eğitimde etkin kullanma, farklılaştırılmış dersler oluşturma ve eğlendirmenin, işbirlikli öğrenmeye ve denemeye dikkat ederek öğrencileri derse bağlayacağını savunmuşlardır.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, uzaktan eğitim için geliştirilen tutum ölçeklerinin çoğu, üniversite öğrencilerinin uzaktan öğrenmeye yönelik görüşlerini ölçmek için oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan öğrenmeye yönelik görüşlerinin yanı sıra uzaktan eğitim yoluyla eğitim veren öğretmenlerin tutumları da uzaktan eğitimin etkin, verimli ve başarılı bir şekilde sağlanması için önemlidir. Bu çalışmada, Covid19 salgını sırasında alınan önlemler kapsamında Türkiye'deki tüm okulların kapatılarak acil uzaktan eğitime taşınması, baakanlığa bağlı okullarda uzaktan eğitim deneyimi olmayanların ortaya çıkması araştırılmaktadır. Bu araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim faktörlerinin belirlenmesi açısından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve gelişmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öz düzenleyici öğrenme becerisi, öğrencilerin öğretmenlerini model alarak kazanılabileceği göz önüne alınmalı ve öğretmenler de sınıf

ortamında kendi öz düzenleyici öğrenme becerilerini öğrencilere göstermelidir. Aynı zamanda öğretmenler sınıf ortamında sosyal etkileşimi destekleyici şekilde davranmalıdır. Öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğretmen hem öğrencilere bu beceriyi kazandırabilir hem de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki sağlayabilir (Hofer, & Yu, 2003; Kuo, 2010; Lombaerts, & Engels, 2009; Zimmerman, 2008; Zumbun, Tandlock, & Roberts, 2011).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında akademik başarı gelişimi için öz düzenlemeli yaklaşımları benimseyen sınıf ortamının özelliklerini belirleme çalışan Perry ve VandeKamp (2000) çalışma sonucunda bu sınıflardaki öğrencilerin yüksek düzeyde üstbilis, içsel motivasyon ve stratejik eylem gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile benzerlik gösteren Perels, Merget, Wende, Schmitz ve Buchbinder (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda anaokulu öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı hazırlandığında okul öncesi çocukların öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinin mümkün olduğu saptanmıştır. Fuhs, Farran ve Nesbitt (2013) de çalışmalarında çocukların öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimiyle ilgili sınıf içi duygusal iklimi, öğrenme ortamını ve öğretmenin eğitim kalitesini incelemiştir. Sonuçlar çocukların öz düzenleme gelişiminde sınıf içi uygulamaların önemini ortaya çıkarmıştır. Perry, Hutchinson ve Thauberger (2015), yaptığı çalışmada, ilkökul çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenmenin, karmaşık anlamlı görevlerle meşgul olma, seçim yapma, zorlukları kontrol etme ve öğrenmeyi kendi kendine değerlendirme fırsatına sahip oldukları sınıfta geliştiği bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantıları üzerinde etkili olan bir diğerk unsur da öğretmen öz yeterlik algısıdır. Guskey (1988; akt., Çelik, 2012) “Öğretmenin öğrenci performansını etkileme yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanan öz yeterlik de öğretmenlerde bulunması gereken önemli bir beceridir. Yapılan çalışmalar da bunların yanı sıra öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, Yeteneklerinden ve becerilerinden şüphe duyan öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ve bilişsel yeteneklerinin gelişimini engellediği de ortaya konulmuştur (Bandura, 1993; Bıkmaz, 2004; Caprara vd., 2006; Çapri, & Kan, 2006; Gibson, & Dembo, 1984; Goddard vd., 2000; Ross, 1992).

Skaalvik ve Skaalvik (2010) araştırmalarında ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik, kişiselleştirme ve duygusal yorgunluk düzeylerinin iş tatmini ve okul bağlamı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde kendi etkililiklerine ilişkin algılarını da inceleyen Helfrich ve Clark (2016), öğretmen adaylarının yazma öğretimindeki etkililik algılarının kendi farkındalıklarının okuma öğretimi algılarına göre düşük

olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının okuma yazma öğretiminde öz-yeterlik algılarını seçilen değişkenlere dayalı olarak test eden Ciampa ve Gallagher (2018), öğretmenlerin ilk okuma ve yazma kursundan önce ve sonra öz-yeterliklerine olan inançlarının arttığı sonucuna varmışlardır. Doğrudan okuma yöntemleriyle ilgili olduğu ve öğretmenlerin eğitimdeki etkinliğinin öğretim deneyimine ve öğretim yöntemlerinin kullanımına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Cocca, Cocca, Martínez ve Bulnes (2018) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi orta ya da yüksek olan öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere göre daha fazla öz-yeterlik gösterdiklerini ortaya koyarken; Yoo (2016) ve Brown, Lee ve Collins (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin gelişimlerini arttıran tecrübenin artmasıyla öz yeterlik inanç puanlarının da artacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Caprara ve diğerleri (2006) de öğretmenlerin öz-yeterlik, iş doyum ve öğrenci başarısı algılarına dayalı olarak yaptıkları araştırmada öğretmenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algıladıkları öz-yeterlik ile iş doyum ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, iş doyumunu etkileyen yeni ve farklı koşullar yaratma ve kişilerarası ilişkileri destekleme konusunda da üst düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Corkett, Hatt ve Benevides (2011) yaptıkları çalışmada öğretmen etkililiğinin öğrencilerin kendi yeterlilik ve öz yeterlilik algıları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Dong, Cao ve Li (2020), yüz yüze derslerden ziyade çevrimiçi öğrenen küçük yaştaki çocukların ailelerinin tutumlarını belirlemek için Covid19 salgını sırasında bir anket gerçekleştirdi. Ebeveynlerin küçük çocukların kendilerini kontrol edememeleri, çevrimiçi öğrenmenin eksiklikleri ve çocuklarının eğitime dair zaman ve bilgi eksikliği nedeniyle çevrimiçi öğrenmeyi reddettikleri ve direndikleri sonucuna varılmıştır. Çalışma, çevrimiçi öğrenmenin küçük çocukların ebeveynleri için zor bir süreç olduğunu göstermiştir. Marjerison, Rahman ve Li (2020) yaptıkları çalışmada artık küresel Covid19 salgını sırasında uzaktan eğitime geçmek zorunda kalan üniversite öğrencilerinin algı ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada üniversite türleri arasında uzaktan eğitime göre anlamlı bir fark bulunmamış ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Tabata ve Johnsrud (2008), başarılı uzaktan eğitim için en temel kriterin kaliteli öğretim sağlayabilen öğretmenlere dayandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar öğretmenlerin teknoloji ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Bulgular, uzaktan eğitime yönelik düşük öğretmen tutumlarının nedenlerine işaret etmektedir. Drennan, Kennedy ve Pisarski (2005) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşlerini etkileyen faktörleri araştırmış ve uzaktan eğitim yöntemleri kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin görüşleri anketler kullanılarak elde edilmiştir. Anketin sonuçları, öğrencilerin bağımsız

öğrenme yeteneklerinin, iç kontrol yörüngelerinin ve olumlu teknoloji algılarının da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşlerini etkilediğini göstermektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma modelleri, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri analizi, açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ve uzaktan eğitim faktörlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıdan bağımsız olarak gerçeklerin nesnel bir biçimde gözlenip, ölçülüp, analiz edileceği şeklinde kabul edilen görüş nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Çalışmanın türü, nicel araştırmalardan olan tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, belli özelliklerin ortaya çıkarılabilmesi için bir grup insana çeşitli ölçme araçları ile uygulanmış olan ve bu araçlardan elde edilen verilerin toplanmasını amaç edinen çalışmalara denmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ve uzaktan eğitim faktörlerinin belirlenmesi ve bunların arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Tarama modelleri genel tarama ve örnek olay taramaları olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ilişkisel tarama modeli genel tarama modelleri kapsamına girmektedir. Genel tarama modelleri; büyük bir evrenin ele alınması sonucunda evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü ya da evrenden alınan örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli temel alınarak değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve niceliği belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Evren ve Örneklem

Bir çalışmada evren, araştırma sorularına cevap bulabilmek için gereken büyük gruplardır. Evren, araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulguların geçerli olacağı ve yorumlanacağı gruplardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Örneklem ise çalışmanın evreninden, belli kurallara ve kriterlere

uygun olarak seçilmiş ve evreni temsil etme gücüne sahip olan küçük gruplardır (Büyüköztürk vd., 2009).

Bu çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken, Aziziye ilçelerinde yer alan 10 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada gönüllülük esas olması, öğretmenlerin bazılarının çalışmaya katılmak istememeleri ya da bazı öğretmenlerin görevlendirme nedeniyle aynı zamanda birden fazla okulda çalışmaları da göz önüne alınmıştır. Buradan hareketle araştırmanın örneklemini de bu okullarda ulaşılabilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden 382 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 32'si ölçeklerin tamamını doldurmadığı ya da hepsinde aynı seçeneği işaretlediği ve yapılan analizlerde uç değer olarak belirlendiği için örneklemden çıkarılmışlardır.

350 sınıf öğretmeninden oluşan örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi açısından mümkün olduğunca çeşitli olmasına özen gösterilmiştir. Veriler 10 farklı ilkokuldan toplanmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklemi oluşturma sürecinde farklı yollarla sınıf öğretmenlerine ölçeklerin ulaştırılması sağlanmıştır. Ulaşım kolaylığı olan okullara ölçeklerin elden ulaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca kurumun iletişim numarası belirlenmiş, okul yöneticisi ile iletişime geçilmiş ve ölçek öğretmene web bağlantısı üzerinden gönderilmiştir. 256 sınıf öğretmenine ölçekler elden teslim edilmiştir. Aynı zamanda ölçekler Google formlara dönüştürülmüş, sınıf öğretmenlerine yine kurumları aracılığıyla internet üzerinden ulaştırılmış ve öğretmenlerin cevapları araştırmacının mail adresine gönderilmiştir. 126 sınıf öğretmenine ölçekler Google Formlar aracılığı ile ulaştırılmıştır. Bu sayede ulaşım zorluğu ortadan kaldırılmış ve çok sayıda sınıf öğretmenin çalışmaya katılması sağlanmıştır. Okullar da yer alan sınıf öğretmenlerinin sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Sayıları*

Okul Adı	Sınıf Öğretmeni Sayısı
1. Şükrüpaşa İlkokulu	41
2. Borsa İstanbul İnönü İlkokulu	54
3. Ömer Duygun İlkokulu	36
4. Kültür Kurumu İlkokulu	33
5. Celal Akın İlkokulu	36
6. Vali Vefik Kitapçıgil İlkokulu	36
7. 23 Nisan İlkokulu	26
8. Başöğretmen İlkokulu	43
9. Kazım Yurdalan Toki İlkokulu	40
10. Kayakyolu İlkokulu	37
Toplam :	382

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya bahsi geçen okullardaki toplam 382 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak 32'i öğretmen ölçeklerin tamamını doldurmadığı ya da hepsinde aynı seçeneği işaretlediği ve yapılan analizlerde uç değer olarak belirlendiği için örneklemden çıkarılmışlardır. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubunu 350 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, okuttuğu sınıf gibi demografik özelliklerine dair dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.. *Katılımcıların demografik Özelliklerine İlişkin Veriler*

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	223	63.7
	Erkek	127	36.3
Yaş	20-30 yaş	90	25.7
	31-40 yaş	128	36.6
	41-50 yaş	105	30.0
	50 yaş ve üstü	27	7.7
Kıdem	1-5 yıl	83	23.7
	6-10 yıl	99	28.3
	11-15 yıl	39	11.1
	16-20 yıl	51	14.6
	21 yıl ve üstü	78	22.3
Eğitim Durumu	Lisans	320	91.4
	Yüksek Lisans	27	7.7
	Doktora	3	0.9
Okuttuğu Sınıf	1. Sınıf	66	18.9
	2. Sınıf	96	27.4
	3. Sınıf	112	32.0
	4. Sınıf	76	21.7

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 223'ünün (% 63.7) erkek, 127'sinin (% 36.3) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 90'nın (% 25.7) 20-30 yaş aralığında, 128'inin (% 36.6) 31-40 yaş aralığında, 105'inin (% 30.0) 41-50 yaş aralığında olduğu, 27'sinin (% 7.7) ise 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 83'ünün (% 23.7) 0-5 yıl arası, 99'unun (% 28.3) 6-10 yıl arası, 39'unun (% 11.1) 11-15 yıl arası, 51'inin (% 14.6) 16-20 yıl arası 78'inin (% 22.3) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 320'sinin (% 91.4) lisans, 27'sinin (% 7.7) yüksek lisans, 3'ünün (% 0.9) doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyleri incelendiğinde ise 66'sının (% 18.9) 1. sınıfı, 96'sının (% 27.4) 2. sınıfı 112'sinin (% 32.0) 3. sınıfı, 76'sının (% 21.7) ise 4. sınıfı okuttukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi için Özdemir (2015) tarafından hazırlanan “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesi için Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi için de Yıldırım, Çelik, Yıldırım ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği” kullanılmıştır.

İlk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin saptanması amacıyla Özdemir (2015) tarafından hazırlanan İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplam 47 soru bulunmaktadır. Tek boyutlu bir ölçek olup var olan boyut toplam varyansın %51.958’ini açıklamaktadır. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmış ve bu şekilde kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan maddelere ilişkin görüşler “tamamen katılıyorum”; “katılıyorum”; “kararsızım”; “katılmıyorum”; “hiç katılmıyorum” şeklinde beşli olarak derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlanırken sade ve anlaşılır bir dil kullanmaya, bir maddenin birden fazla düşünce içermemesine dikkat edilmiştir.

Ölçek açıkladığı varyans oranı ve tek boyutuyla, istenilen özelliği ölçebilme kapasitesiyle oldukça geçerli ve .74 oranıyla da oldukça güvenilir bir ölçektir (Özdemir, 2015).

Bu araştırmanın örneklem grubundan toplanan veriler ışığında “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz yeterlik Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Dolayısıyla ölçüm modelinin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür.

AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Doğrulayıcı faktör analizi süreci, tek faktörlü bir modelin test edilmesini ve Özdemir (2015) tarafından yapılan faktör analizinin nihai modelinin değerlendirilmesini içerir. Buradaki modelin testi, değerlerin yeniden hesaplanmasıdır.

Ölçeğin bir bütün olarak değerlendirilmesi için doğrulayıcı faktör analizine bakılmıştır. Bu araştırmada elde edilen faktör analizleri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 3. *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

İstatistik/ İndeks	Değer
X ² Uyum Testi	4259.354(sd= 695; p= .000)
X ² / sd	6.129
RMSEA	.121
RMR	.175
PGFI	.434
AGFI	.495
NFI	.870
RFI	.806
CFI	.887
IFI	.889
GFI	.675

Tablo 3’deki uyum indeksleri incelendiğinde ilk ele alınması gereken değer χ^2 olup bu değer serbestlik derecesi ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Tablo 9 incelendiğinde bu oranın 6.129 değerini aldığı görülmektedir. Büyük örneklerde χ^2/df oranının 5’e yakın ya da 5’den az olması iyi bir uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005).

Tablo 3’e bakılarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından hareketle uyum indekslerine bakılmıştır. Uyum indeksleri [$\chi^2 /sd= 6.129$, (RMSEA= .121, RMR= .175, NFI= .870, CFI= .887, IFI= .889, RFI= .806, GFI= .675, AGFI= .495, PGFI= .434)]. İlk okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik ölçeğinin 47 madde ve tek boyutunun doğrulandığı ortaya konulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlere bakıldığında tek faktörlü 47 maddeden oluşan “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği”nin yapı geçerliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplam 41 önerme bulunmakta ve 4 alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlardan birincisi ‘*Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme*’ isimli boyut 7 önermeden oluşmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 15’dir. Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutu toplam varyansın %55,13’ünü açıklamaktadır. Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutu için güvenilirlik katsayısı .71 oranıyla güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutu ‘*Planlama ve Amaç Belirleme*’ adlı boyuttur. Bu boyut için ölçekte 8 önerme bulunmaktadır. Bu boyut için alınacak en düşük puan 8, en yüksek puan 40’dır. Planlama ve amaç belirleme boyutu toplam varyansın %7.37’sinin açıklamaktadır. Planlama ve amaç belirleme boyutu için güvenilirlik katsayısı

.81 oranıyla güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin üçüncü boyutu '*Strateji Kullanımı ve Değerlendirme*' adlı boyuttur. Bu boyut için ölçekte 19 önerme bulunmaktadır. Bu boyut için alınacak en düşük puan 19, en yüksek puan 95'dir. Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu toplam varyansın %3.98'sini açıklamaktadır. Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu için güvenilirlik katsayısı .90 oranıyla güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin dördüncü boyutu ise '*Öğrenmede Bağımlılık*' adlı boyuttur. Bu boyut için ölçekte 7 önerme bulunmaktadır. Bu boyut için alınacak en düşük puan 7, en yüksek puan 35'dir. Öğrenmede bağımlılık boyutu toplam varyansın %3.80'ini açıklamaktadır. Öğrenmede bağımlılık boyutu için güvenilirlik katsayısı .71 oranıyla güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Toplam olarak bütün ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir. Ölçek 5'li likert tipinde, 1'den 5'e doğru kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum aralığında puanlara dayalı bir şekildedir.

Ölçek açıkladığı varyans oranı ve dört boyutuyla, istenilen özelliği ölçebilme kapasitesiyle oldukça geçerli ve .92 oranıyla da oldukça güvenilir bir ölçektir. Ölçekteki önermeler ve alt boyutlar birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçebilen maddeler olarak ortaya çıkarılmıştır (Turan, 2009).

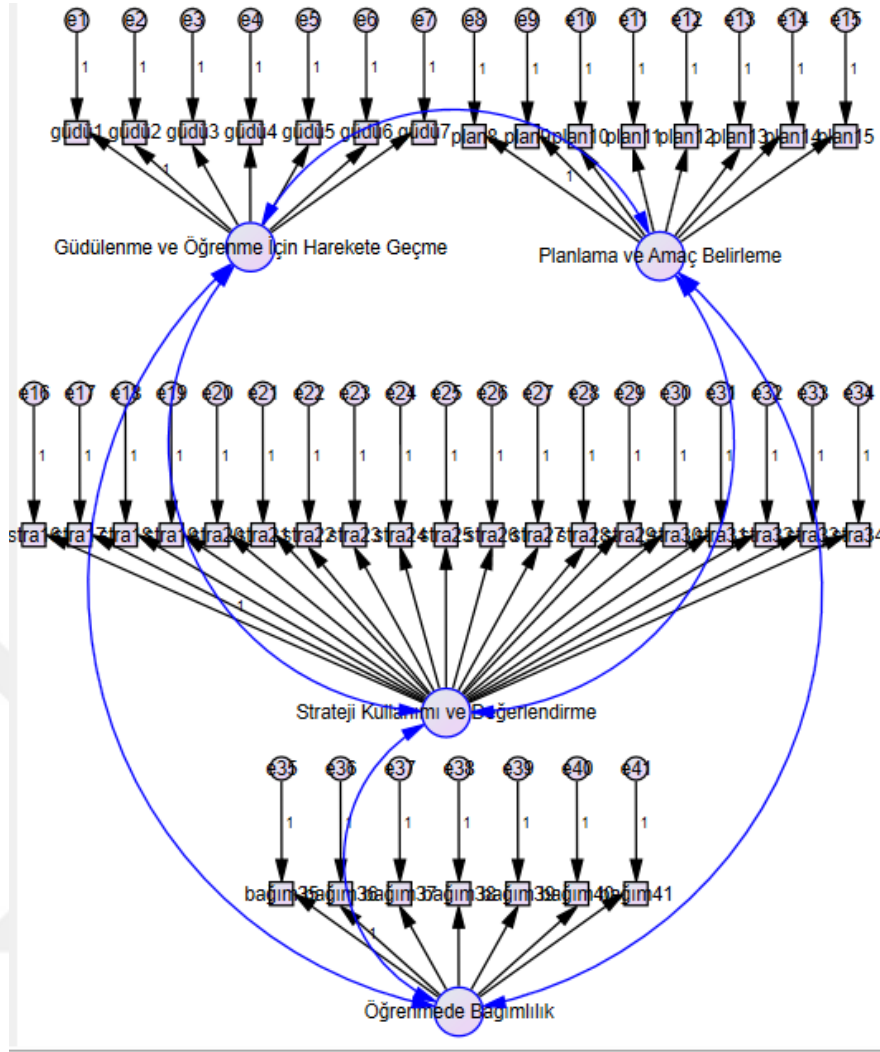
Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin sınıf öğretmenleri düzeyinde kullanılabilirliğini, geçerliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin sahip olduğu dört boyutlu yapının, sınıf öğretmenleri açısından doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İstatistik/ İndeks	Değer
X ² Uyum Testi	2892.485(sd= 638; p=.000)
X ² / sd	4.534
RMSEA	.101
RMR	.117
PGFI	.545
AGFI	.643
NFI	.866
RFI	.828
CFI	.892
IFI	.893
GFI	.736

Tablo 4'deki uyum indeksleri incelendiğinde ilk ele alınması gereken değer χ^2 olup bu değer serbestlik derecesi ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Tablo 4 incelendiğinde bu oranın 4.534 değerini aldığı görülmektedir. Büyük örneklemelerde χ^2/df oranının 5'e yakın veya 5'den az olması iyi bir uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği için DFA’ndan elde edilen faktör yükleri.

Tablo 4’e bakılarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından hareketle uyum indekslerine bakılmıştır. Uyum indeksleri [$\chi^2 /sd= 4.534$, (RMSEA= .101, RMR= .117, NFI= .866, CFI= .892, IFI= .893, RFI= .828, GFI= .736, AGFI= .643, PGFI= .545], Öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinin 41 madde ve 4 boyutunun doğrulandığı ortaya konulmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinden .30’un üzerinde olanların ölçekte kalması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Buna göre “Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme” için faktör yükleri .382 ve .926 arasında, “Planlama ve Amaç Belirleme” için faktör yükleri .315 ve .901 arasında, “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” için faktör yükleri .328 ve .936 arasında, “Öğrenmede Bağımlılık” için faktör yükleri .673 ve .910 arasındadır. Bütün boyutların yeterli faktör yüklerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin içinde bulunduğumuz pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerinin ortaya konulması ve bu görüşlerin nicel yollarla toplanabilmesini sağlaması

amacı ile Yıldırım, Çelik, Yıldırım ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 4 alt boyutu yer almaktadır. Ölçekteki birinci boyut '*Kişisel Uygunluk*' olarak adlandırılan 6 maddeden oluşan ve ölçek varyansının %50.40'ını açıklayan bir boyuttur. İkinci boyut '*Etkililik*' olarak isimlendirilen 5 maddeden oluşan ve ölçek varyansının %19.22'sini açıklayan bir boyuttur. Üçüncü boyut '*Öğreticilik*' olarak isimlendirilen 4 maddeden oluşan ve ölçek varyansının %7.62'sini açıklayan bir boyuttur. Dördüncü boyut ise '*Yatkınlık*' olarak isimlendirilen 3 maddeden oluşan ve ölçek varyansının %6.93'ünü açıklayan bir boyuttur. Hazırlanan maddelerinden değerlendirilmesi için 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 1 (hiçbir zaman katılmıyorum), 2 (nadiren katılıyorum), 3 (bazen katılıyorum), 4 (genellikle katılıyorum), 5 (her zaman katılıyorum) şeklindedir (Yıldırım, Çelik, Yıldırım, & Karaman, 2014).

Ölçeğin analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin uzaktan eğitim yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilebilmesi için yeterli olduğunu da göstermektedir. Ölçek açıkladığı varyans oranı ve dört boyutuyla, istenilen özelliği ölçekbilme kapasitesiyle oldukça geçerli ve .86 oranıyla da oldukça güvenilir bir ölçektir (Yıldırım, Çelik, Yıldırım, & Karaman, 2014).

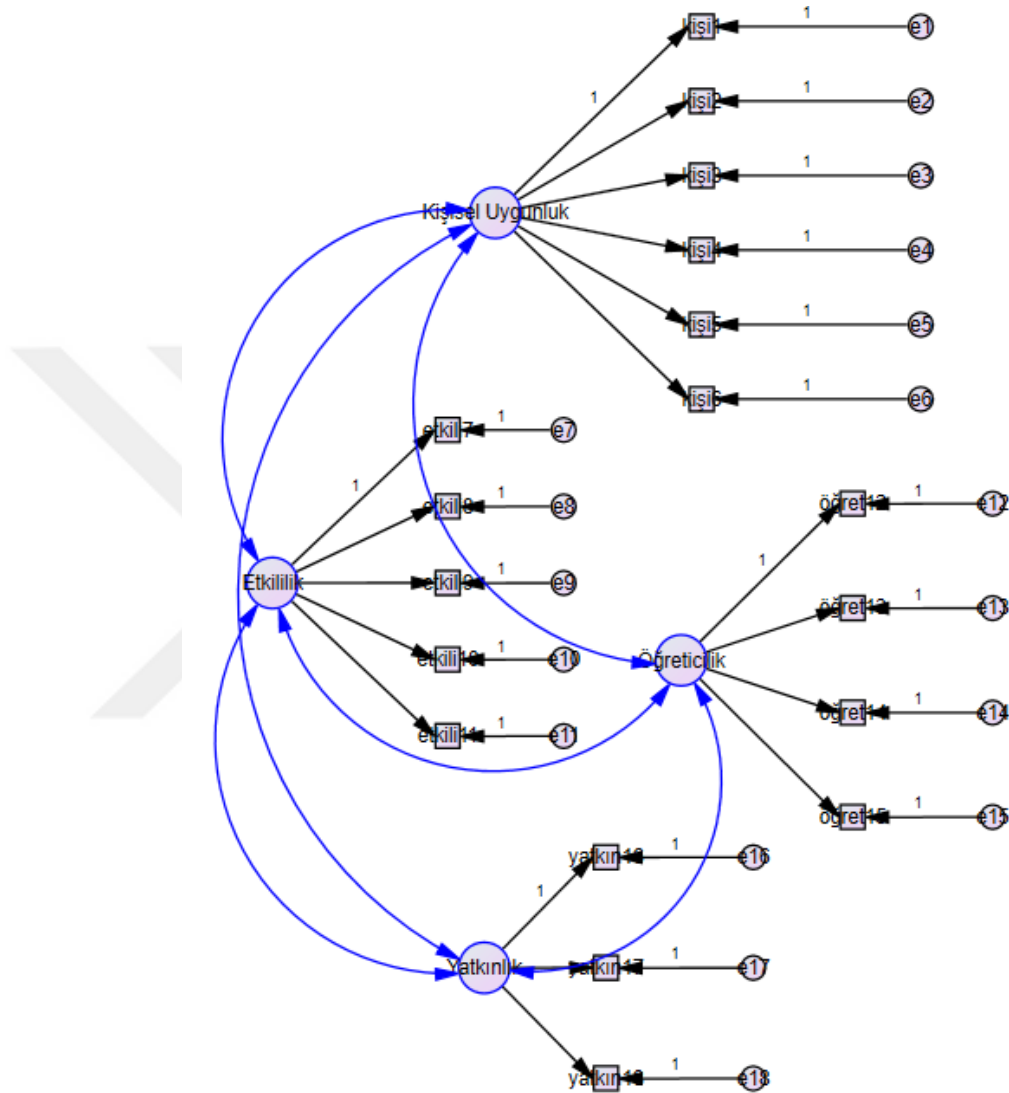
Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin sınıf öğretmenleri düzeyinde kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin sahip olduğu dört boyutlu yapının, sınıf öğretmenleri açısından doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Faktör Yükleri*

İstatistik/ İndeks	Değer
X ² Uyum Testi	282.498(sd= 61; p= .000)
X ² / sd	4.631
RMSEA	.102
FMIN	.809
PNFI	.387
PCFI	.389
NFI	.971
RFI	.926
CFI	.977
IFI	.977
TLI	.941

Tablo 5’deki uyum indeksleri incelendiğinde ilk ele alınması gereken değer χ^2 olup bu değer serbestlik derecesi ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Tablo 11 incelendiğinde bu oranın 4.631 değerini aldığı görülmektedir. Büyük örneklemelerde χ^2/df oranının 5’e yakın veya 5’den az olması iyi bir uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği için DFA’ndan elde edilen faktör yükleri.

Tablo 5’e bakılarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından hareketle uyum indekslerine bakılmıştır. Uyum indeksleri [$\chi^2/sd=4.631$, (RMSEA= .102, FMİN= .809, PNFI= .387, PCFI= .389, NFI= .971, RFI= .926, CFI= .977, IFI= .977, TLI= .941)]. Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği 18 madde ve 4 alt boyutunun doğrulandığı ortaya konulmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinden .30’un üzerinde olanların ölçekte kalması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Buna göre “Kişisel Uygunluk” için faktör yükleri .321 ve .979 arasında, “Etkililik” için faktör yükleri -.859 ve .890 arasında, “Öğreticilik” için faktör yükleri -.648 ve .742 arasında, “Yatkinlık” için faktör yükleri .307 ve .797 arasındadır. Bütün boyutların yeterli faktör

yüklerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin 18 madde ve 4 alt boyutunun doğrulandığı ortaya konulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (EK 7) alınmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür. Ölçek, sınıf öğretmeninin dersi olmadığı ve branş sınıfının müsait olduğu dönemlerde dağıtılmış ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenine ölçek hakkında gerekli açıklama yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçekleri kendilerine uygun zamanda yanıtlamaları sağlanmış ve birkaç gün sürenin ardından ölçekler tekrar okullara gidilerek toplanmıştır. Ulaşım zorluğu olan sınıf öğretmenlerinin kurumları ile iletişime geçilerek Google formlar aracılığıyla ölçekler internet üzerinden gönderilmiş, cevaplar araştırmacının mail adresinde toplanmıştır. Toplamda 350 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, tanımlayıcı analiz teknikleri (frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, standart hata, yüzdelik dağılım) kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik özellikleri belirlemek için tanımlayıcı istatistiklerden biri olan frekans dağılımı kullanılmıştır. Öz yeterlik düzeyi, öz düzenleyici öğrenme düzeyi ve uzaktan eğitime ilişkin görüşler arasındaki ilişkinin varlığının sınanmasında Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen ilişki de uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS.20 paket programlarından faydalanılmıştır. Farklılıkların incelenmesinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ kabul edilmiştir.

Ölçekten alınan puanların geçerliliği Amos programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçekten elde edilen sonuçların güvenilirliği, SPSS programında Cronbach's alpha kullanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca Amos program çıktısında standartlaştırılmış faktör yükü ve hata faktörü kullanılarak yapısal güvenilirlik faktörü hesaplanmıştır. Bu çalışmada normalliği test etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterlik, Öz-Düzenleyici Öğrenme ve Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği	350	3.65	.57	-.287	-.297
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği	350	4.22	.66	-.884	.085
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği Gütülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutu	350	3.82	.63	-.543	.066
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği Planlama ve amaç belirleme boyutu	350	4.02	.74	-.906	.453
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu	350	4.00	.63	-.574	-.636
Öz-düzenleyici öğrenme ölçeği Öğrenmede bağımlılık	350	3.75	.66	-.205	-.900
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği	350	2.67	.92	.649	-.009
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği Kişisel uygunluk boyutu	350	2.42	1.33	.576	-.938
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği Etkililik boyutu	350	2.25	1.10	.739	-.140
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği Öğreticilik boyutu	350	3.99	.87	-.778	.937
Uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği Yatkinlik boyutu	350	1.97	1.36	1.270	.230

Tablo 6’da görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -.906 ile 1.270 arasında basıklık değerlerinin ise -.938 ile .009 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Veriler dağılırken merkeze olan uzaklıkta sağ ve sol tarafa aynı şekilde yığılmış ise verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Örneklem büyüklüğü 50’den küçük ise $\pm 1,96$ değeri verilerin normal dağılım göstermesi için yeterlidir. Örneklem büyüklüğü 50 ve 300 arasında ise verilerin normal dağılımı için değerin ± 3.29 olması gerekmektedir. Eğer örneklem büyüklüğü 300’den büyük ise verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılır. Verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık değerinin ± 2 basıklık değerinin ± 4 olması gerekir (Mishra, Pandey, Singh, Gupta, Sahu ve Keshri 2019). Araştırma da kullanılan ölçekleri basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Pallant (2015), bir veri kümesindeki verilerin dağılımının normallığının çeşitli grafik yöntemler ve istatistiksel testler kullanılarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Çalışmada Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde normal dağıldığı görülmektedir. Dağılım normal olduğu için parametrik testler uygulanmıştır.

Ön analizden sonra, çalışmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerini cevaplamak için yüzde, frekans, standart sapma ve ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler oluşturulmuştur. Veriler normal bir dağılım gösterdiğinden, çalışmada dördüncü soruyu cevaplamak için

Pearson korelasyon analizini ve beşinci soruyu cevaplamak için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini, öz düzenleyici öğrenme düzeylerini ve uzaktan eğitim görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkide uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, üç ayrı veri toplama aracı ile elde edilen nicel verilerin analizi ve sonuçları sunulmaktadır. Bu bölümde sırasıyla;

1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgular,
2. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden elde edilen bulgular,
3. Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinden elde edilen bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Birinci anket sorusunda yapılan analiz sonuçları aşağıdaki gibidir. Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uygulanan 47 madde ve tek boyutlu İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen maddeler tek tek analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

No	Madde	N	x	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
1	Madde 1	350	4.71	.667	Çok yüksek
2	Madde 2	350	4.89	.370	Çok yüksek
3	Madde 3	350	4.38	.479	Çok yüksek
4	Madde 4	350	1.87	1.287	Düşük
5	Madde 5	350	4.51	.641	Çok yüksek
6	Madde 6	350	3.12	1.413	Yüksek
7	Madde 7	350	3.57	.615	Yüksek
8	Madde8	350	1.62	1.174	Düşük
9	Madde9	350	2.07	1.292	Düşük
10	Madde10	350	4.78	.506	Çok yüksek
11	Madde11	350	4.51	.752	Çok yüksek
12	Madde12	350	4.43	.772	Çok yüksek
13	Madde13	350	3.74	.633	Yüksek
14	Madde14	350	3.30	.739	Yüksek
15	Madde15	350	3.58	.584	Yüksek
16	Madde16	350	4.80	.447	Çok yüksek
17	Madde17	350	1.66	1.196	Düşük
18	Madde18	350	4.60	.550	Çok yüksek
19	Madde19	350	4.42	.752	Çok yüksek
20	Madde20	350	4.67	.527	Çok yüksek
21	Madde21	350	4.41	.770	Çok yüksek
22	Madde22	350	3.52	.429	Yüksek
23	Madde23	350	3.19	.432	Yüksek
24	Madde24	350	4.78	.441	Çok yüksek
25	Madde25	350	4.69	.529	Çok yüksek
26	Madde26	350	4.54	.648	Çok yüksek
27	Madde27	350	2.85	.443	Orta
28	Madde28	350	1.56	1.241	Düşük
29	Madde29	350	2.82	.503	Orta
30	Madde30	350	2.82	.503	Orta
31	Madde31	350	1.45	1.116	Düşük
32	Madde32	350	2.57	1.210	Orta
33	Madde33	350	4.67	.527	Çok yüksek
34	Madde34	350	4.61	.574	Çok yüksek
35	Madde35	350	4.48	.609	Çok yüksek
36	Madde36	350	4.57	.614	Çok yüksek
37	Madde37	350	4.58	.574	Çok yüksek
38	Madde38	350	4.22	.928	Çok yüksek
39	Madde39	350	2.77	.454	Orta
40	Madde40	350	3.06	.578	Yüksek
41	Madde41	350	2.22	1.446	Orta
42	Madde42	350	2.32	1.386	Orta
43	Madde43	350	4.68	.594	Çok yüksek
44	Madde44	350	2.90	1.364	Orta
45	Madde45	350	4.58	.599	Çok yüksek
46	Madde46	350	4.68	.619	Çok yüksek
47	Madde47	350	2.02	1.136	Düşük
	Toplam	350	3.65	.573	Yüksek

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin toplamının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm maddelere bakıldığında da genel olarak “çok yüksek” maddelerin varlığından söz edilebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin çok yüksek olduğu maddeler; 1., 2., 3., 5., 10., 11., 12., 16., 18., 19., 20., 21., 24., 25., 26., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 40., 43., 45., ve 46. maddelerdir. İlk okuma ve yazma öğretimine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin çok yüksek çıkmasının sebeplerinin şunlar olduğu düşünülmektedir: İlk okuma ve yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmeleri, sınıf yönetimini iyi bir şekilde yönetebildikleri, öğrenci gelişim düzeyine uygun bir öğretim gerçekleştirebildikleri, sınıfta okuma yazma güçlüğü çeken öğrenci varsa onları tespit edebilecekleri, etkinlik ve materyal tasarlayabilme düşünceleri, ölçme değerlendirme yapabilmeleri, olumlu sınıf iklimi oluşturabilmeleri, öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekebileceklerine olan inançları, doğru planlama yapabilmeleri, okuma ve yazma stratejilerini uyulabilecek olmaları şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin “yüksek” çıktığı maddeler ise 6., 7., 13., 14., 15., 22., ve 23. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yüksek çıkmasının nedenlerini; ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma ve yazma öğretmede zorluk yaşayacaklarına olan inançları, ilk okuma ve yazma süreci için programda var olan tüm çalışmaları yapabileceklerine olan inançları, veli işbirliğini sağlamada kendilerini yeterli görmeleri oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin “orta” çıktığı maddeler ise 27., 29., 30., 32., 39., 41., 42. ve 44. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin orta çıkmasının nedenleri; okuma yazma güçlüğü çeken öğrenciler ile diğer öğrencilere bir arada okuma yazma öğretme düşüncesi, okuma yazma sürecinin zor bir süreç olduğunu düşünmeleri, süreç esnasında yaşanacak aksaklıkların öğretmenleri endişelendirmesi ve birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma sürecini yönetmek şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin “düşük” seviyede çıktığı maddelerin bulunduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin düşük seviyede çıktığı maddeler 4., 8., 9., 17., 28., 31., ve 47. maddelerdir. Bu maddelerin nedenleri; disiplini sağlamada zorlanırım düşüncesi, okuma yazmaya yönelik kendilerinin metinler oluşturamayacağına ait düşünce, okuma yazma güçlüğü çekenleri belirleme de zorlanırım

düşüncesi, eğitim teknolojilerinden yararlanmam ifadesi, oluşacak sorunları başkasına danışmadan kendim çözemem düşüncesi etrafında toplanmaktadır.

Özetle, analiz sonuçları değerlendirilirken örnekleme dahil edilen sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretim öz yeterlikleri yüksek düzeydeydi. Öğretmenlerin temel becerilerin öğretiminde yüksek öz yeterliklerine vurgu yapan çalışmaların (Öztürk, & Ertem, 2017; Öztürk, 2017; Özdemir, 2015; Özdemir, & Erdoğan, 2017) bulgularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, sınıftaki öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında akademik olarak başarılı sınıflarda ders çalışarak sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmalarıdır. Eğitimci, temel eğitim sırasında sınıf öğretmenlerine yapıcı geri bildirimde bulunmuştur (Özdemir, & Erdoğan, 2017). Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf öğretmenlerinin teorik eğitimlerinin niteliğinin (Özdemir, 2015) ve araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci sınıfı en az bir kere okutmasının katkı sağladığı söylenebilir.

Öz-yeterlik, bir kişinin belirli bir konuda işini başarabileceğine olan inancını ifade ettiğinden, bu inanç sistemi, bir kişinin işi için harekete geçme niyetinde olup olmadığını ve ilgili davranışın devamlılığını tanımlar (Kotaman, 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde öz yeterliklerinin yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin ilk okuryazarlık sürecinde başarılı olacaklarına olan inançları yüksek düzeydedir, davranışların kalıcı olacağı; ilk okuma ve yazma öğretimleri sırasında motivasyonlarının yüksek olduğu, dolayısıyla ilk okuma ve yazma performanslarının da yüksek olacağı sonucuna varılabilir (Kabaş, 2020).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz düzenleyici öğrenme becerileri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uygulanan 41 madde ve 4 alt boyutlu Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden elde edilen maddeler tek tek analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler Tablo 9'da ve bu ölçeğin *Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme, Planlama ve Amaç Belirleme, Strateji Kullanımı ve Değerlendirme ve Öğrenmede Bağımlılık* boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

No	Madde	n	X	ss	Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi Düzeyi
1	MADDE1	350	4.70	.54	Çok yüksek
2	MADDE2	350	4.66	.56	Çok yüksek
3	MADDE3	350	2.70	1.37	Orta
4	MADDE4	350	4.65	.57	Çok yüksek
5	MADDE5	350	3.26	1.47	Yüksek
6	MADDE6	350	4.51	.66	Çok yüksek
7	MADDE7	350	2.25	1.42	Orta
8	MADDE8	350	4.50	.65	Çok yüksek
9	MADDE9	350	4.32	.78	Çok yüksek
10	MADDE10	350	4.51	.72	Çok yüksek
11	MADDE11	350	3.66	1.47	Yüksek
12	MADDE12	350	2.79	1.41	Orta
13	MADDE13	350	4.12	1.27	Çok yüksek
14	MADDE14	350	4.63	.70	Çok yüksek
15	MADDE15	350	3.66	1.49	Yüksek
16	MADDE16	350	4.69	.58	Çok yüksek
17	MADDE17	350	4.62	.62	Çok yüksek
18	MADDE18	350	3.58	1.39	Yüksek
19	MADDE19	350	4.66	.64	Çok yüksek
20	MADDE20	350	2.47	1.48	Orta
21	MADDE21	350	4.59	.60	Çok yüksek
22	MADDE22	350	4.60	.57	Çok yüksek
23	MADDE23	350	3.41	1.43	Orta
24	MADDE24	350	3.47	1.48	Yüksek
25	MADDE25	350	4.57	.59	Çok yüksek
26	MADDE26	350	4.64	.54	Çok yüksek
27	MADDE27	350	4.66	.57	Çok yüksek
28	MADDE28	350	3.61	1.40	Yüksek
29	MADDE29	350	4.25	1.10	Çok yüksek
30	MADDE30	350	3.44	1.46	Yüksek
31	MADDE31	350	4.58	.65	Çok yüksek
32	MADDE32	350	2.45	1.49	Orta
33	MADDE33	350	4.50	.62	Çok yüksek
34	MADDE34	350	3.27	1.49	Yüksek
35	MADDE35	350	4.50	.64	Çok yüksek
36	MADDE36	350	3.38	1.49	Yüksek
37	MADDE37	350	4.64	.55	Çok yüksek
38	MADDE38	350	3.25	1.37	Yüksek
39	MADDE39	350	2.14	1.42	Orta
40	MADDE40	350	4.20	.80	Çok yüksek
41	MADDE41	350	4.09	.85	Çok yüksek
	Toplam	350	4.22	.66	Çok yüksek

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin toplamının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm maddelere bakıldığında da genel olarak “çok yüksek” maddelerin varlığından söz edilebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin çok yüksek olduğu maddeler; 1., 2., 4., 6., 8., 9., 10., 13., 14., 16., 17., 19., 21., 22., 25., 26., 27., 29., 31., 33., 35., 37., 40. ve 41. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin çok yüksek çıkmasının nedenleri; yeni bilgiler öğrenmek için araştırma yapmaları, problemleri çözmek için araştırma yapmaları, kendi öğrenmelerini planlayabilmeleri, yenilikleri merak etmeleri, zamanlarını doğru bir şekilde planlayabilmeleri, öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için amaçlar belirleyebilmeleri, farklı öğrenme yollarını denemeleri, kendilerini ve öğrenmelerini nesnel bir şekilde değerlendirebilmeleri, zayıf oldukları yönlerini geliştirme istekleri şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin “yüksek” çıktığı maddeler 5., 11., 15., 18., 24., 28., 30., 34., 36. ve 38. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek çıkmasının nedenleri; öğrenmek için olanakları zorlarım, öğrenmemi planlarım, öğrenmek için materyaller belirlerim, öğrenmek için yeni yollar araştırır, bu yolları geliştirir ve değerlendiririm düşünceleridir.

Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin “orta” çıktığı maddeler ise 3., 7., 12., 20., 23., 32. ve 39. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin orta çıkmasının nedenleri; yapmaları gerekenleri başkalarının söylemesi gerektiği, nasıl çalışmaları gerektiğini bilmemeleri, karşılaştıkları problemleri başkalarının çözmesini bekledikleri, öğrenmelerin sorumlu kişinin eğitmen olduğunu düşünmeleri etrafında toplanmaktadır.

Tablo 9. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Bulgular

	N	X	Ss	Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi Alt Boyutları
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	350	3.82	.63	Çok Yüksek
Planlama ve Amaç Belirleme	350	4.03	.74	Çok yüksek
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	350	4.01	.63	Çok yüksek
Öğrenmede Bağımlılık	350	3.75	.66	Çok yüksek

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda çok yüksek ($X=3.82$) düzeyinde, planlama ve amaç belirleme alt boyutunda çok yüksek ($X=4.03$), strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda çok yüksek

($X = 4.01$), öğrenmede bağımlılık alt boyutunda çok yüksek ($X=3.75$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme puanlarının toplam aritmetik ortalama ($X=173.1086$) ve standart sapma ($ss=27.0138$) değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiği zaman planlama ve amaç belirleme ($X=4.33$ 4.03) en baskın faktördür. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ve öz düzenleyici öğrenme alt boyutlarının puan ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerine uygulanan 18 madde ve 4 alt boyutlu Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinden elde edilen maddeler tek tek analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin veriler Tablo 11’de ve bu ölçeğin *Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik* boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. *Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular*

No	Madde	n	X	ss	Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Düzeyi
1	MADDE1	350	2.20	1.38	Orta
2	MADDE2	350	2.09	1.36	Orta
3	MADDE3	350	2.52	1.48	Orta
4	MADDE4	350	2.96	1.54	Orta
5	MADDE5	350	2.75	1.36	Orta
6	MADDE6	350	1.94	1.22	Düşük
7	MADDE7	350	2.38	1.31	Orta
8	MADDE8	350	2.24	1.42	Orta
9	MADDE9	350	2.47	1.38	Orta
10	MADDE10	350	2.06	1.54	Orta
11	MADDE11	350	2.05	1.38	Orta
12	MADDE12	350	4.06	1.58	Çok yüksek
13	MADDE13	350	3.96	1.61	Çok yüksek
14	MADDE14	350	3.84	1.68	Çok yüksek
15	MADDE15	350	4.10	1.50	Çok yüksek
16	MADDE16	350	1.82	1.38	Düşük
17	MADDE17	350	1.80	1.37	Düşük
18	MADDE18	350	2.30	1.62	Orta
	Toplam	350	2.64	.94	Orta

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin toplamının “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm maddelere bakıldığında da genel olarak “orta ve düşük” maddelerin varlığından söz edilebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin çok yüksek olduğu maddeler; 12., 13., 14. ve 15. maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin çok yüksek çıkmasının nedenleri; uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirlerin, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmeleridir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin “orta” çıktığı maddeler ise 1., 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11. ve 18. maddelerdir. Orta düzeyde çıkan maddelerin uzaktan eğitimin yaşam stiline uygunluğu, yoğunluktan dolayı uzaktan eğitimin tercih edildiği zaman kaybetmeksizin eğitim alınabileceğinin düşünülmemesi, istenilen zaman ve yerde eğitim imkânı sunamaması ve kendi hızında öğrenmeyi sağlamaması, yapılacaklar için son ana kadar bekleme düşüncesi, eğitim almak için ilgili yerlere gitmenin zor olduğunu ifade eden düşünce, geleneksel eğitimden etkili olmaması, kalıcı bir eğitim sağlamaması etrafında toplanmaktadır.

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin “düşük” seviyede çıktığı maddelerin bulunduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin düşük seviyede çıktığı maddeler 6., 7., 10., 11., 16., 17. ve 18. maddelerdir. Bu maddelerin nedenlerinin; uzaktan eğitimin öğrenciyi aktif hale getirmemesi, verilerin görevleri yarım bırakma, erteleme ifadeleri, verilen görevleri alışkanlık haline getirme düşünceleri olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Bulgular*

	n	X	ss	Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği Alt Boyutları
Kişisel Uygunluk	350	2.42	1.33	Orta
Etkililik	350	2.25	1.11	Orta
Öğreticilik	350	3.99	.87	Yüksek
Yatkınlık	350	1.97	1.36	Düşük

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerinin kişisel uygunluk alt boyutunda ($X=2.42$) düzeyinde, etkililik alt boyutunda ($X=2.25$), öğreticilik alt boyutunda ($X=3.99$) ve yatkınlık ($X=1.97$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri bireysel uygunluk açısından orta, etkililik açısından orta, eğitim açısından yüksek ve yeterlilik açısından düşük bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta seviyeye yakın ancak düşük olduğunu

göstermektedir. İlgili literatürü inceleyen Ağır (2007), özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini araştırmış ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta kademelerde de olsa olumlu olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Hebebe ve ark. (2020), nitel araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini bulmuşlardır. İyileştirmelere ihtiyaç duyulursa ve hizmet içi eğitim verilirse uzaktan eğitimin daha etkili ve başarılı olabileceği görüşündedirler. Sonuçlara paralel olarak Ülkü (2018) de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortalamaya yakın ancak ortalamanın altında olduğunu vurgulayarak yine benzer bulgular ortaya koymaktadır. Buradan, çalışmanın benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Öğretmenler uzaktan eğitim konusunda tamamen olumsuz değiller, ancak uzaktan eğitimin sınırlamalarını ortadan kaldırmak için yardıma ve iyileştirmelere ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, öz düzenleyici öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuç bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi ve Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Arasındaki İlişki

		Korelasyon		
		İlk okuma ve yazma öz yeterlik düzeyi	Öz-düzenleyici öğrenme becerisi	Uzaktan eğitime yönelik görüş
İlk okuma ve yazma öz yeterlik düzeyi	Pearson Correlation	1.000	.725**	.789**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	350	350	350
Öz-düzenleyici öğrenme becerisi	Pearson Correlation	.725**	1.000	.756**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	350	350	350
Uzaktan eğitime yönelik görüş	Pearson Correlation	.789**	.756**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	350	350	350

**p>.01

Tablo 12 incelendiğinde ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik görüş arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.789^{**}$; $p=.000$).

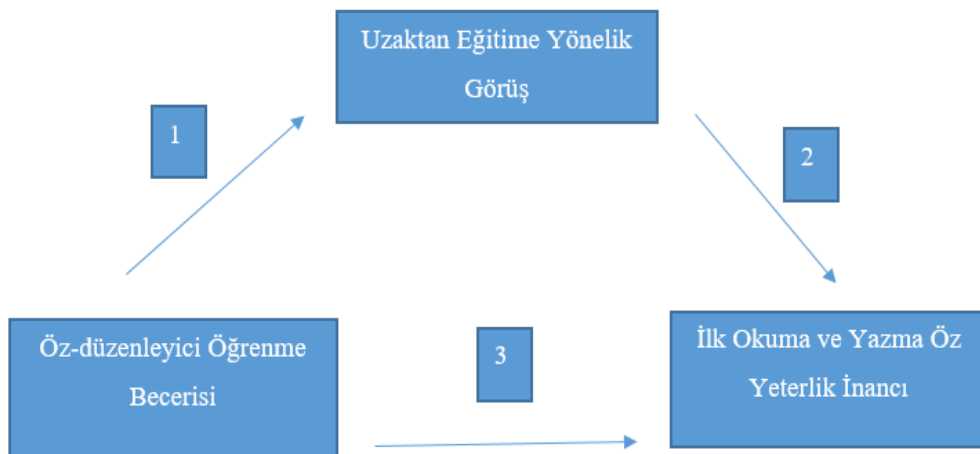
Aynı zamanda ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyi ile öz düzenleyici öğrenme becerisi arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($r=.725^{**}$; $p=.000$).

Son olarak tabloya bakıldığında öz düzenleyici öğrenme becerisi ile uzaktan eğitime yönelik görüş arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.756^{**}$; $p=.000$).

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik düzeyi ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkide uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir aracılık rolü var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı bir değişken olup olmadığını test etmek için test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır. Bootstrap yönteminin, Baron ve Kenny'nin (1986) geleneksel yönteminden ve sobel testinden daha güvenilir sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Gürbüz, 2021). Analizler, Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process makro kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz neticesinde elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) değerinin kapsamaması gerekmektedir (MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004; Akt: Gürbüz, 2021).



Şekil 7. Değişkenler arası ilişkiler şeması.

Üç basamaklı çoklu regresyon analizinin birinci aşamasında, öz-düzenleyici öğrenme becerisinin, bağımlı değişken olan ilk okuma ve yazma öz yeterlik algısı ($\beta = .725$) üzerinde pozitif yönde biçimlendirici etkisinin olduğu görülmüştür [$R^2 = 0.526$, $p = .000$; $p < 0.05$].

İkinci aşamada, aracı değişken olan uzaktan eğitime yönelik görüşlerin bağımlı değişken olan ilk okuma ve yazma öz yeterlik algısını [$\beta = 0.789$, $R^2 = 0.623$, $p = .000$; $p < 0.05$] etkilediği görülmektedir.

Üçüncü aşamada ise, ilk okuma ve yazma öz yeterlik, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve ara değişkeni oluşturan uzaktan eğitime yönelik görüş birlikte modele sokulduğu zaman, öz-düzenleyici öğrenme becerisinin ilk okuma ve yazma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisinin devam ettiği gözlemlenmiştir. [öz-düzenleyici öğrenme becerisi $\beta = 0.300$, uzaktan eğitime yönelik görüş $\beta = 0.563$, $R^2 = 0.661$, $p = .000$; $p < 0.05$]. Her ne kadar Beta değerinde ve R^2 değerinde düşüş olsa da p değeri anlamlı çıktığı için etkinin devam ettiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik görüşlerin ilk okuma ve yazma öz yeterlik algısı ile öz-düzenleyici öğrenme becerisi arasındaki ilişkide bir ara değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Üç aşamalı regresyon sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 13. *Aracılık Testi Bulguları*

	Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Model 1	Öz-düzenleyici öğrenme becerisi	46.808	6.235	.725	7.508	.000
	İlk okuma ve yazma öz yeterlik algısı	.750	.038		19.637	.000
	R=.725	R ² =.526	F= 385.595	p=.000		
	Öz-düzenleyici öğrenme becerisi= 46.808 - .750 * İlk okuma ve yazma öz yeterlik algısı					
Model 2	Uzaktan eğitime yönelik görüş	109.247	2.590	.789	42.176	.000
	İlk okuma ve yazma öz yeterlik algısı	1.229	.051		23.964	.000
	R=.789	R ² =.623	F= 574.285	p=.000		
	Uzaktan eğitime yönelik görüş=109.247 – 1.229 * İlk okuma ve yazma öz yeterlik algısı					
Model 3	İlk okuma ve yazma öz yeterlik	76.060	5.832		13.041	.000
	Öz-düzenleyici öğrenme becerisi	.876	.074	.563	11.779	.000
	Uzaktan eğitime yönelik görüş	.310	.049	.300	6.275	.000
	R=.813	R ² =.661	F= 338.492	p=.000		
	İlk okuma ve yazma öz yeterlik algısı= 76.060 + .310* Öz-düzenleyici öğrenme becerisi - .876* Uzaktan eğitime yönelik görüş					

Tablo 13’de yer alan bulgular yapısal eşitlik modelleme ile aracılık etkisine karar verebilmek için gerekli koşulların sağlanmadığına işaret etmektedir. Bu durumda, ilk okuma ve yazma öz yeterlik – öz-düzenleyici öğrenme becerisi ilişkisinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı değişken olmadığı bir başka ifadeyle aracılık etkisine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi, öz düzenleyici öğrenme ve uzaktan eğitim faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterliklerinin “çok yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin “düşük” düzeyde olduğu maddeler de (disiplini sağlamada zorlanırım düşüncesi, okuma yazmaya yönelik kendilerinin metinler oluşturamayacağına ait düşünce, okuma yazma güçlüğü çekenleri belirleme de zorlanırım düşüncesi, eğitim teknolojilerinden yararlanmam ifadesi, oluşacak sorunları başkasına danışmadan kendim çözemem ifadeleri) mevcuttur. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi Dedeli (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Ergün (2017), sınıf öğretmenlerinin ana dili farklı olan öğrencilerle ilk okuma ve yazma konusunda problem yaşadıklarını belirtmiştir.-Yıldırım (2008) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarına ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterli eğitimin verilememesinin, zaman yetersizliğinin, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilememesinin öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretirken sorun oluşturduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bir benzer çalışmada Özdemir (2015) tarafından yapılmış ve sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin düzeyini değerlendirmek için yapılan analizde, öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeyinin "yüksek" olduğu bulunmuştur. Ancak “orta” düzeyde çıkan maddeler de (yapmaları gerekenleri başkalarının söylemesi gerektiği, nasıl çalışmaları gerektiğini bilmemeleri, karşılaştıkları problemleri başkalarının çözmesini bekledikleri, öğrenmelerin sorumlu kişinin eğitmen olduğunu düşünmeleri) mevcuttur. Öz düzenleyici öğrenme becerisi boyutlarının puan ortalamaları sıralandığında, en çok planlama ve amaç belirleme boyutunun öne çıktığı, bu boyutu sırasıyla strateji kullanımı ve değerlendirme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ve öğrenmede bağımlılık boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerisi ölçeğinin tüm alt boyutları

için verdikleri cevaplar incelendiğinde alt boyutların düzeylerinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında Yılmaz'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan diğer çalışmalarda ise öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeylerinin bu çalışma da olduğu gibi yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aybek , & Aslan, 2017; Çelik, 2012; Çelik, & Köse, 2014; Güler, 2015; Mazlumoğlu, 2019). Güler (2015) tarafından yapılan araştırma da destekleyici nitelikte olup, araştırmacı öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çalışmalara bakıldığında öğretmenlik mesleğini yapan sınıf öğretmenleri ile yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır (Buzza, & Allinotte, 2013; Perels, Merget□Kullmann, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeyleri “orta ve düşük” olarak bulunmuştur. Ancak az da olsa “yüksek” düzeyde çıkan maddeler de (eğitimin en iyi ve etkili şekilde yüz yüze yapılması gerektiğini düşünmeleri, uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirlerin, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmeleri) mevcuttur. Uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkaran ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında “Kişisel Uygunluk” faktöründe orta düzeyde, “Etkililik” faktöründe orta düzeyde, “Öğreticilik” faktöründe yüksek düzeyde ve “Yatkınlık” faktöründe düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucuna dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeğinin tüm alt boyutları için verdikleri cevaplar incelendiğinde alt boyutların düzeylerinin orta ve düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan, uzaktan eğitimin faydalı olduğu ancak uzaktan eğitimin sınırlılıkları nedeniyle uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engellere bakıldığında bu çalışmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha fazla çaba gerektirdiğini ve daha çok zaman aldığını düşünmektedirler. Materyal hazırlama konusunda öğretmenlerin zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Karaca, & Kelam, 2020; Bakioğlu, & Çevik, 2020; Gürer, Tekinarslan, & Yavuzalp, 2016). Ölçekte yer alan uzaktan eğitimin öğrenci boyutuyla ilgili de engellerin olduğu ve bu sonuçları destekler nitelikte çalışmaların da olduğu görülmüştür (Arı, & Kanat, 2020; Ünal, & Bulunuz, 2020; Durak, Çankaya, & İzmirli, 2020). Derslere katılım

sağlamada sorun yaşayan öğrencilerin eğitimden geri kalmaması için derslerin kayıt altına alınmasının gerekli olduğu söylenebilir. Literatürde bu fikri destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Hammond, Watson, Brumelow, Fields, Shryock, Chamberland, & Herbert, 2020; Alper, 2020). Öğretmenlerin engel olarak gördüğü noktalar; ise materyalin içeriği, uzaktan eğitime öğrenci katılımı, uzaktan eğitime yönelik cihazlar, uzaktan eğitim öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ve öğrencilere teknik servis desteğidir (Çakmak, 2013; Çok, 2021; Çoklar, 2008; Fiş Erümit, 2021).

Araştırmanın dördüncü alt problemi için üç değişkenin birbiri arasındaki ilişkilerine ayrı ayrı bakılmıştır. Değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış, analiz sonucunda anlamlılığı ifade edebilmek için de Sig (p) değerine bakılmıştır.

Araştırma da ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyi ve öz-düzenleyici öğrenme becerisi arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve öz-düzenleyici öğrenme becerisi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ardından ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak da öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve uzaktan eğitime yönelik görüş arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında araştırma da bulunan ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyi, öz-düzenleyici öğrenme becerisi ve uzaktan eğitime yönelik görüş değişkenleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü alt problemlerinde değişkenler açısından alanyazın incelenmiş ve bu çalışmayı destekleyici çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öz yeterlik, öz düzenleyici öğrenme beceri ve uzaktan eğitime yönelik düşünceler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkileri ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra bu ilişkiler arasında uzaktan eğitimin bir aracı rolünün olup

olmadığı da tespit edilmek istenmiştir. Analiz sonucunda, ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik düzeyi ile öz-düzenleyici öğrenme becerisinin birbirini etkilediği ortaya çıkmıştır. Analize sonradan dâhil edilen ve ara değişkeni oluşturan uzaktan eğitime yönelik görüş diğer değişkenlerle birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik görüş değişkeni öz-düzenleyici öğrenme becerisinin etkisini ortadan kaldıramamıştır. Buradan hareketle ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik – öz-düzenleyici öğrenme becerisi ilişkisinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı değişken olmadığı bir başka ifadeyle aracılık etkisine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü alt problemlerinde değişkenler açısından alanyazın incelenmiş ve bu çalışmayı destekleyici çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öz yeterlik ve öz düzenleyici öğrenme becerisi arasındaki ilişki de uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı bir rolü olup olmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın sonuçları özetle;

- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri genel olarak yüksek seviyede olsa da öz yeterlik düzeyleri düşük seviyede olan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri genel olarak yüksek seviyede olsa da öz düzenleyici öğrenme becerisi düzeyleri orta seviyede olan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş düzeyleri genel olarak orta ve düşük seviyede olsa da uzaktan eğitime yönelik görüş düzeyleri yüksek seviyede olan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve uzaktan eğitim yönelik görüşleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
- Sınıf öğretmenlerini ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında uzaktan eğitime yönelik görüşlerin aracı bir etkisi bulunamamıştır.

Öneriler

- İlk okuma ve yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerini olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma Erzurum ili merkez bölgesindeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Kentsel ve kırsal alanlarda, ülkenin farklı

bölgelerinde farklı örneklem grupları üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir ve daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

- Daha farklı olanaklara sahip çevrelerde görev yapan öğretmenlerin ilk okuryazarlık becerileri, öz-yeterlik algılarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.
- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin ilkokul eğitime ilişkin öz yeterliklerini belirlemek için gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri veya karma yöntemler kullanılarak daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri etkili öğrenme-öğretme ortamlarının nasıl oluşturulacağı, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlayan etkinlik örnekleri hakkında bilgiler verilebilir.
- Öz düzenleyici öğrenme becerisi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen başka araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Eğitim Fakültesi'nde öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik seminerler, kurslar, sempozyumlar ve diğer etkinlikler düzenlenebilir.
- Bu araştırmada uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği kullanılmıştır. Görüşme, gözlem, odak grup gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Anketler, farklı bakış açılarından konulara ilişkin tartışmalara ve literatüre katkı sağlayabilir.

Uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri yaygınlaştırılabilir. Bu eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitimin teknik ve pedagojik boyutuyla ilgili bilgilere yer verilerek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini yükseltebilir.

KAYNAKÇA

- Aba, T. C. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkökuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Balıkesir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 345867).
- Adaher, A., & Serin, O. (2012). Teacher candidates' information literacy self-efficacy. *The Online Journal of Science and Technology*, 2 (71), 71-78.
- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-11.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 2008.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarıları, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 311843).
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alcı, B., Erden, M. & Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25 (2), 53-68.
- Algan, C. E. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 191626).
- Alper, A. A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 45-67.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü*. (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 161462).
- Altunkaynak, M. & Çağmlar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (226), 93-122.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Aslan, M. & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 31-75.
- Arı, A. G. & Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459-492.

- Arslantaş, H. & Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle cümle yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 81-92.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13 (3), 455-470.
- Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Keskin, M., & Yel, M. (2014). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3, 28-32.
- Aydilek-Çiftçi, M., & Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Education Sciences*, 6 (3), 2246-2261.
- Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 531410).
- Aytan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 547-565.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16), 237-242.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imcesi (LessonStudy) çalışması* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 344460).
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15 (4), 109-129.
- Baltacı-Göktalay, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A & Kupers, C.J. (1964). Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 164-181.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 437082).
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210.

- Bedel, A. (2003). *İlköğretim 1. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 123213).
- Bektaş, E. (2013). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 344470).
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (2), 197-210.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A. & Sharma, R.C. (2020). Corona virüs salgını nedeniyle küresel kriz bir zamanda Acil uzaktan öğretim. *Asya Uzaktan Eğitim Dergisi*, 15 (1), 112-142.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26 (1), 77-93.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal Elementary Education*, 10 (2), 281-285.
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23 (1), 58-76.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri Analizi El Kitabı*. 24. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 148-168.
- Can-Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 207-220.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. S., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cerit, Y. (2013). Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International Journal of Educational Reform*, 22 (3), 252-270.
- Ceylan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz-düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 529113).
- Chika E.N., Obodo, A.C., & Okafor, G. (2015). Effect of self-regulated learning approach on junior secondary school students' achievement in basic science. *Journal of Education of Practice*, 6 (5), 45-52.

- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*, 31 (2), 457-481.
- Cocca, M., Cocca, A., Alvarado-Martínez, E., & Bulnes, M. G. R. (2018). Correlation between Self-Efficacy Perception and Teaching Performance. *The Case of Mexican Preschool and Primary School Teachers. Arab World English Journal*, 9 (1), 56-70.
- Corkett, J., Hatt, B. & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34 (1), 65-98.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 263-287.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29 (3), 345-356.
- Çapri, B., & Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Çatak, Ç. G. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 214273).
- Çaydere, O. (2010). *İlköğretim 1. kademe 1. sınıfta ilk okuma ve yazma derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan görsellerin hazırlanmasında sanatsal tasarım ilke ve elemanlarının kullanım durumu* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 279650).
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. bs.). Ankara: Maya Akademi.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319662).
- Çelik-Ercoşkun, N., & Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adayların öz-düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 413-428.
- Çetin, A., & Şentürk, M. (2016). Bilgi paylaşma davranışının planlı davranış teorisi ve sosyal değişim teorisi bağlamında incelenmesi: Dermatologlar üzerine ampirik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 16 (2), 241-256.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 671199).
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 234361).
- Çolakoğlu, Ö. M. (2016). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarının çalışma becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 450112).
- Çora, H. & Çapan, A. S. (2019). Türkçenin eklemeli yapısının ilkök 1. sınıf ilk okuma yazma kitabında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 303-320.

- Dedeli, S.(2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.230949.)
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.
- Değirmenci-Gündoğmuş, H. (2018). Self-efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research And Reviews*, 13 (6), 224-229.
- Demir, O. & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilköğretilme ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 1-27
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2006). Sosyal öğrenme teorisi ile kazandırılan bilimsel tutum davranışlarının, akademik başarı, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey tarafından yordanmasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 331-371.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö., & Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8), 69-84.
- Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2015). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (110), 1-50.
- Dong, C., Cao, S. & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review* 118. 1-9.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (29), 27 45.
- Dönmez, İ. & Gürbüz, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin covid-19 virüsü hakkında bilişsel yapılarının belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2159 2172.
- Drennan, J., Kennedy, J. & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98 (6), 331-338.
- Durak, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 787-809.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 162-178.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.497958).
- Ekin, Ö., & İflazoğlu-Saban, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53 (2), 577-600.

- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erdem, A. & Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 11-27.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behaviour and Personality*, 35 (5), 573-586.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 470969).
- Eshel, Y., & Kohavi, R., (2003). Perceived Classroom Control, Self Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23 (3), 249-260.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 336313).
- Esit, M. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 454696).
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 563794).
- Ferah-Özcan, A. & Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (2), 217-255.
- Fiş-Ermit, S. (2021). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 1 (30), 75-94.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 347.
- Gençoğlu, C. ve Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 197-211.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 407537).
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3), 1-20.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 23-33.

- Gürbüz, E., & Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal Of Social*, 7 (40), 1088-1094.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 47-78.
- Gürol, A. & Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-18.
- Hammond, T., Watson, K., Brumbelow, K., Fields, S., Shryock, K., Chamberland, J. F. & Herbert, B. (2020). A survey to measure the effects of forced transition to 100% online learning on community sharing, feelings of social isolation, equity, resilience, and learning content during the Covid-19 pandemic.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı” ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Helfrich, S. R., & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology*, 37 (7), 943-961.
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a 'Learning to Learn' course. *Teaching of Psychology*, 30 (1), 30-33.
- Horzum, M., & Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlilik inancı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1327-1356.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 611942).
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 523713)
- Karaca, Ş. & Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-18.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 45-58.
- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 39-59.
- Karataş, H. & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (2), 61-74.
- Kaya, Z. & Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (8). 48-54.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.

- Kesik, C., & Başı, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden eba ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11 (1), 93-115.
- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 52464).
- Kızılaslan-Tunçer, B. (2013). *Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 345869).
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Özel Sayı 1), 240-255.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Kuo, Y. H. (2010). Self-regulated learning: From theory to practice Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510995.pdf> adresinden 15.09.2021'de ulaşılmıştır.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 628286).
- Lombaerts, K., Engels, N., & Braak J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), January/February, 163-173.
- Long, L.W. (2017). Self-regulated learning and self-efficacy in prekindergarten students. Doktora tezi, Rowan University.Dissertation Abstracts International, 2387.
- Marjerison, R. K., Rahman, J. M. & Li, Z. (2020). Students' attitudes towards distance education: a comparative study between sino-foreign cooperative universities and typical universities in china. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25. 1-22.
- Mazlumoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 582165).
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kalender, D. K. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1851-1864.
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 369 387.

- Onbaşı, M. (2014). *İngilizce yazma öğretiminde öğretmenlerin öz yeterliliği ve bunun öğrenci başarısı ve öğrencinin öğretmen performansı hakkındaki görüşü ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 372331).
- Orhan-Karsak, H. (2014). Bilgisayar destekli ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 0-0.
- Öz, E. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 235172).
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 254859).
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (54), 277-306.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 381095).
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2019). Yazı biçimi öğretimi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 331-356.
- Özerbaş, M. A., & Güneş, A. H. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1775-1788.
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 249768).
- Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 486005).
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40 (3), 145-156.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Perels, F., Merget-Kullman, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.

- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33 (7-8), 821-843.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106 (9), 1825-1853.
- Ross, J. A, Hogaboam-Gray, A., Budding, R., & Hannay, L. (1998). *Teknoloji aracılığıyla öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek: Bir değerlendirme. TIPP2 Projesinin nihai raporu*. Peterborough, ON: OISE /UT Trent Valley Centre.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Skalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Şahin, B. (2021). *Müzikle eğitimin ilk okuma yazma öğretimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 693552).
- Şahinel, M., & Karasu, M. (2007). *Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şenel, H. G., (2004) Öğretmenlerin Okuma-yazma Öğretiminde tercih Ettikleri Yöntemler. *İlköğretim Online Dergisi*, 3 (2), 48-53.
- Tabata, L. N., & Johnsrud, L. K. (2008). The Impact of Faculty Attitudes toward Technology, Distance Education, and Innovation. *Research in Higher Education*, 49 (7), 625-646.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53 (53), 123-144.
- Tosunoğlu, M. (2006). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49 (1), 195-222.
- Turan, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ses temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri*. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 257046).
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Usluel, Y., & Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz yeterlik algıları. Bilişim teknolojileri ışığında eğitim konferansı ve sergisi (BTİE), Ankara.
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki süreçle ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 343-369.

- Üredi, I. ve Üredi L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-29.
- Üst, E. (2015). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 389159).
- Vieluf, S., Kunter, M. & Van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in crossnational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In. P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715-738).Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Yavuzarslan, M. (2017). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 453023).
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 217080).
- Yıldırım, S., Çelik, E., Yıldırım, G., & Karaman, S. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Öğretim ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (3). 2146-9199.
- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 681-695.
- Yıldız, K. & Yıldız S. (2018). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin yeterlilikleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7 (2), 296–314.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 437090).
- Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimi kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 516950).
- Yılmaz, M. & Köseoğlu, P. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 27 (27), 260-267.
- Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 8 (1),84-94.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Teacher's Views on Instructional Practices Used for Diminished Reading Difficulty at Primary Schools. *Kastamonu Education Journal*, 27 (2), 2147-9844.

- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 206180).
- Yücel, C., Yalçın, M. & Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 185196).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 63-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 4 5(1), 166-183.



Özgeçmiş

...tarihinde ... ilinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini ... İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimini ... Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. Lisans eğitimini ... yılları arasında ... Üniversitesi ... Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. ... yılında ... Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Sınıf Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladı.... yılından itibaren ... sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

