

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZ
YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Özgür EKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZ
YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Özgür EKİN

Danışman: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mediha SARI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../20

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 21 / 02 / 2018

Özgür EKİN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özgür EKİN

Yüksek Lisans Tezi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Şubat 2018, 100 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Betimsel türde olan bu araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Mersin'in Yenişehir, Toroslar, Mezitli ve Akdeniz ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 456 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için de Özdemir (2015) tarafından geliştirilen “İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ancak anadili Türkçe olmayan ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik puanlarının yaş, görev yapılan okul türü, birinci sınıf okutma sayısı ve kendini bitişik eğik yazıda yeterli görme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim alma durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin özellikle birinci sınıfı okutma deneyimleri

arttıkça ilkokuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, özyeterlik, sınıf öğretmenleri, ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algısı



ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' FIRST READING AND
WRITING INSTRUCTION SELF-EFFICACY PERCEPTIONS IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES****Özgür EKİN****Master Thesis, Department of Primary Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN****February 2018, 100 pages**

The purpose of this study is to identify classroom teachers' first reading and writing instruction self-efficacy perceptions in terms of various variables. Sample of this descriptive study was 456 volunteer classroom teachers who worked in primary schools in Yenışehir, Toroslar, Mezitli and Akdeniz districts of Mersin in the 2016-2017 education year. Data were collected using the Socio-demographic form prepared by the researcher in order to identify the participants' demographic features and "First reading and Writing Instruction Self-Efficacy Scale" developed by Özdemir (2015) which aimed to identify teachers' self-efficacy perceptions. Data were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations, t-test, one-way analysis of variance, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis test.

Results showed that the teachers felt very efficacious about first reading and writing instruction. However, they had medium-level self-efficacy about first reading and writing instruction to those whose native language is not Turkish and those who receive education in multi-grade classes. Results indicated significant differences between teachers' first reading and writing instruction self-efficacy scores and variables such as age, type of school they work in, how many times they instructed first graders, and finding themselves self- efficacious about cursive script. On the other hand, teachers' first reading and writing instruction self-efficacy scores did not indicate any differences according to gender, years of experience in profession, faculty of graduation, having a master's degree, and the school's socio-economic level. In

conclusion, higher experience in instructing first graders seem to increase teachers' self-efficacy perceptions of first reading and writing instruction.

Key Words: First reading and writing instruction, self-efficacy, classroom teachers, self-efficacy perception



ÖNSÖZ

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelendiği bu araştırmanın; gerek yükseköğretim düzeyinde bu alanda eğitim verilirken gerek ilkokullarda bu alanla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılırken eksikliklerin ortaya konması, çözüme yardımcı olması ve ilkokuma yazma öğretimi alanında benzer araştırmalar yürütecek olan araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bilgi, destek ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan ve benden desteğini esirgemeyen değerli hocam/danışmanım Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a; yeni başlayan akademik hayatımda her zaman değerli görüşlerine başvurduğum, daima bilgi ve önerilerinden faydalandığım değerli bilim insanları Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Doç. Dr. Mediha SARI, Yrd. Doç. Dr. Mükerrrem AKBULUT TAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF'a; gerek lisans dönemimde gerekse yüksek lisans dönemimde her zaman yanımda olan, bana yol gösteren değerli hocalarım Dicle Üniversitesi Öğr. Gör. Mahmut ALTUNHAN ve Arş. Gör. Ferat YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim. Ayrıca bu süreçte her zaman yanımda olan ve desteklerini benden esirgemeyen değerli büyüğüm Fatih NACAR ve değerli arkadaşlarım Furkan NANELİ, Barış ALTINTAŞ ve Zehra MARANGOZ'a teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca tüm olanaklarıyla bana destek olan, hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan ve bugünlere gelmemde asıl emeğe sahip olan annem Servet EKİN, babam Selahaddin EKİN ve ablam Özlem EKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, araştırma verilerinin toplanmasında emeği geçen bütün sınıf öğretmenlerine ve araştırmaya maddi destek sunan Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (SYL-2017-8411) teşekkürlerimi sunarım.

Özgür EKİN

Şubat 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sayıtlılar.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	14
2.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi	14
2.1.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri.....	14
2.1.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi	16
2.1.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi	17
2.1.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	18
2.1.1.4.1. Fonetik Değerleri Öne Alan Yaklaşımlar.....	18
2.1.1.4.2. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yaklaşımlar.....	19
2.1.1.4.3. Karma Yöntemler	20
2.1.1.5. Günümüzde İlk Okuma Yazma Öğretimi	20
2.1.1.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	23

2.1.2. Öz Yeterlik Algısı.....	23
2.1.2.1. Öz Yeterlik Kavramı	23
2.1.2.2. Öz Yeterlik Algısı İle Karıştırılan Kavramlar	25
2.1.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları	26
2.1.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği	28
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği İle İlgili Araştırmalar	29
2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	37
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği	51
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	57
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları.....	60
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları.....	60
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları	61
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları.....	62
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları.....	62
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları.....	63

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algıları	64
---	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	68
5.2. Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	69
5.3. Yaşlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	70
5.4. Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	71
5.5. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	71
5.6. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	72
5.7. Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	72
5.8. Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	73
5.9. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	73
5.10. Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	74

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	75
6.2. Öneriler	76
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	76

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ	100



KISALTMALAR

İOYÖ: İlk Okuma Yazma Öğretimi



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	46
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	47
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	47
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	48
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	48
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıfı Okutma Sayılarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	49
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	49
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	50
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Hissetme Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	50
Tablo 10. İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Maddeler	52
Tablo 11. Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri ve Kesme Noktaları	54
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Puanları	57
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları	60
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	62

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları	63
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Birinci Sınıfı Okutma Sayılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	64
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi.....	65
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Testi Sonuçları Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	66



ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri	53
---	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Anket Uygulama İzni.....	98
EK 2. Ölçek Kullanım İzni	99



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin ayrılmaz bir parçası olan dil, sosyal bir varlık olan insanın başka insanlarla iletişim kurma sürecindeki en önemli araçlardan biridir. İnsanlar, gerek yazı dilini, gerek konuşma dilini, gerek işaret dilini kullanarak tarih boyunca birbirleriyle çeşitli nedenlerden dolayı iletişim kurmaya çalışmışlardır. Dilin önemi, gerek yazılı gerekse de sözlü olarak yaşamdan ölüme kadar olan süreçte birey üzerinde her zaman etkisini göstermektedir. Sadece birey için değil, iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde gerek toplumlar gerekse de devletler için büyük önem taşımaktadır. Toplumun her kademesi, yaşamlarını kolaylaştırmak ve belli becerileri edinmek için iletişimin en önemli aracı olan dilden faydalanırlar.

Duygu ve düşüncenin gelişmesi, insan topluluğunun ilerlemesi ve medeniyetin oluşturulması dil ile mümkün olabilmektedir (Yılmaz, 2009). Dil, insanlar arasındaki iletişimin sağlanmasında, bilginin aktarılmasında ve öğrenmenin kolaylaşmasındaki en önemli araçlardan biridir. Eğitimin sağlanmasında sağlıklı bir iletişimin önemi büyüktür. Öğrenci ile kurulacak sağlıklı iletişimin öğrencinin okuma yazma ve diğer etkinliklerdeki başarısında önemli bir yeri vardır (Bedel, 2003). “Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır” (MEB, 2009, s. 9). Dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde kazanılmasındaki en önemli etkenlerden biri de, eğitim kurumlarıdır.

Eğitim kurumu, ülkelerde topluma hizmet için kurulan en önemli kurumdur denilebilir (Çelikkaya, 1995). Eğitim, bir ülkenin vazgeçilmez bir ihtiyacıdır. Ülkelerin gelişmeleri, bilimde ilerlemeleri, bilime ve insanlığa katkı sağlayabilmeleri ve sağladıkları katkının kalitesi eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Eğitimde geri kalmış bir ülke, bütün alanlarda geri kalmış demektir. Dolayısıyla eğitim sistemi, bir toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde kilit bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullar, eğitimde belirlenen genel ve özel amaçları gerçekleştirme yolunda en önemli etkindir. Bu amaçların gerektiği gibi yerine getirilmeleri de bu sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük ölçüde bağlıdır.

Çağımızda meydana gelen hızlı değişimler, öğretmenlerden beklenen yeterliklerin değişmesini ve gelişmesini de beraberinde getirmektedir. Artık sadece hazır olan bilgiyi

alan veya sunan bireyler değil, bilgiye ulaşan, bilgiyi kavrayan, bilgiyi yapılandıran, bilgiyi işleyen, uygulayan, analiz ve sentez yapabilen bireylerin yetişmesine önem verilmektedir. Hızla gelişen ve yoğunlaşan dünyada öğretmenlerden beklenen gelişim ve yeterlikler de yoğunlaşmaktadır. 21. Yüzyıl, eğitim öğretim sürecinde öğrencilere, velilere ve okulun beklentilerini karşılamak için okullarında daha fazla rol almaları gereken öğretmenlere birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir (Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017). Teknolojik gelişmelere, çağın ihtiyaçlarına ve eğitim sisteminin değişmesine bağlı olarak öğretmenin sınıf içindeki rolü de değişmiştir.

Mevcut yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri, geleneksel anlayıştaki yerinden farklıdır. Geleneksel anlayışta genellikle sınıflar öğretmenin anlatması ile yönlendirilirdi (Kurtde de Fidan ve Duman, 2014). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen de öğrenci de öğrenme-öğretme sürecinde son derece aktif bir role sahiptirler. Artık öğretmenler, hazır olan bilgiyi öğrencilere sunan ve ezberleten değil, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik eden ve onlara öğrenme ortamı oluşturan kişilerdir. Öğretmenlerin alanları ile ilgili bilgileri iyi bilmelerinin yanı sıra, öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmaları, onlara rehberlik etmeleri, grup çalışmalarını düzenlemeleri, öğrencilerin motivasyonlarını, derse karşı güdülenmelerini, öz yeterliklerini ve derse karşı olan dikkatlerini arttırmaları, kendisinin ve öğrencilerinin yeteneklerinin farkında olup ona göre öğretim stratejileri geliştirmeleri ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanmaları konusundaki yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir. Öğretmenin sergileyeceği performans öğrenme-öğretme sürecini büyük oranda etkilemektedir.

Günümüzde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin devamlı aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine katılmasına önem verilmektedir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin kişisel farklılıklarından dolayı da sınıfta çeşitli öğretim yöntemlerini uygulamak zorunda kalabilir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için bir rehber, öğretim sürecinde öğrencilerin bir yardımcısı veya bir kılavuz olmaktır (Saban, 2000). Böylece artık öğretmenler hazırdaki bilgileri öğrencilerine sunan, o bilgileri öğrencilerine basitçe aktaran konumda değil, öğrencileri için yaşantılar hazırlama gibi önemli bir konumdadırlar (Akyol, 2015). Ayrıca günümüzde benimsenen yapılandırmacı anlayışta öğrenmenin sürekliliği de vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmenin öğrencinin her koşulda öğrenmesini kolaylaştırmak için sürekli bir performans göstermesini de zorunlu kılmaktadır (Albayrak, 2012). Bu nedenle, her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımda öğretim öğrenci

merkezli olsa da öğretmenlerin öğretimdeki rolü büyük derecede önemini korumaktadır (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Bir eğitim sisteminde öğretmenlerin başarıları ile öğrencilerin başarıları doğru orantılıdır. Bilgisi, inançları ve eylemleri, öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmen, kalitesi ile de öğrenci performansının en önemli ve en belirleyici unsurlarındandır (Gilakjani, Leong ve İsmail, 2013).

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde en fazla etkili olduğu dönemlerden biri de ilkokul dönemidir. İlkokul, aile ocağından ve okul öncesi eğitimden hemen sonra çocuğun planlı ve programlı eğitim aldığı ilk aşamadır (Aşıcı, 2007). İlkokul, bir yandan temel hak ve sorumluluklarının farkında olan bir vatandaş olarak yaşamımızı sürdürmek için gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikleri, diğer yandan daha sonraki eğitim için kazanmamız gereken bilgi ve yeterlikleri edinmemizi sağlar (Oktay, 2007). Öğrenciler için ilkokul aşaması ve ilkokul öğretmenleri unutulmazdır (Calp, 2003). Sağlıklı ve eleştirel düşünebilen, her zaman bilgiyi arayan, tüm hayatı boyunca öğrenme isteği ve hevesi içerisinde olan, gerek bireysel gerekse toplumsal düşünebilen, başkalarına karşı saygılı, sadece kendisinin değil başkalarının da hakkını gözetken, öz düzenleme ve öz değerlendirme becerisi yüksek olan, yüksek empati becerisine sahip, hayatı boyunca zihinsel gelişimini sürdüren insan gücünün yetişmesi için ilkokul çağında alınan temel eğitim son derece önemlidir. Öğrencilerin birinci sınıfta aldıkları eğitimin kalitesi onların gelecekteki başarıları üzerinde etkili bir faktördür (Herbers, Cutuli, Supkoff, Heistad, Chan, Hinz & Masten, 2012). Temel eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin en önemli şartlarından biri de sağlıklı bir okuma yazma eğitimidir.

1.1. Problem

“Çağdaş uygarlığın geniş ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir” (Öz, 1999, s. 1). İnsan zekâsına dayalı olan teknolojinin hızla değiştirdiği bir dünyada yaşamakta olan, dizüstü bilgisayarları, cep telefonları ve internet ağlarını, görsel yazılımları, iletişim kurmak ve bilgi edinmek amacıyla kullanabilen ve baş döndürücü gelişmelere ayak uydurabilmek için çok miktarda ve farklı türlerde bilgiyi kısa zamanda işleme koyarak ürüne dönüştürmesi gereken günümüzün çocuklarının bunları yapabilmeleri için temelden yeterli ve nitelikli okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir (Akyol, 2015). Bu da ancak öğrencilere ilkokulda da sağlıklı bir

ilkokuma yazma eğitimi vermekle mümkündür. Bu yüzden, öğrencilerin ilkokulda öğrendikleri ilkokuma ve yazma, öğrencilerin sadece o dönemdeki ilkokuma yazma dersini etkileyen bir alan değildir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin bütün derslerdeki başarıları ve bütün okul hayatları üzerinde etkili olan bir alandır (Calp, 2003; Çelenk, 2007; Göçer, 2008; Öz, 1999; Strickland ve Riley-Ayers, 2006). Çünkü ilkokuma ve yazma öğrenimi öğrencilerin bir materyali sadece okuyup yazabilme gibi becerileri edinmeleri ile sınırlı değildir. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin düşünme anlama, sıralama, eleştirme, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi gibi geniş bir alanı kapsar (Göçer, 2008; Güneş, 2000; MEB, 2017). İlk okuma yazma öğretimindeki başarısızlık, çocuğun akademik benlik tasarımı etkilediği gibi, bu alanda başarısız olan çocuklar, sadece okuma yazma öğrenmede başarısız olmakla kalmayıp, öğrenmek zorunda oldukları bütün derslere ve her türlü öğrenmeye karşı da olumsuz tutum geliştirirler (Çelenk, 2007). Hatta ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerdeki genel başarısızlığın temelinde yatan okuma, anlama ve ifade yetersizliklerinin nedeni de; ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında, iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir (Öz, 1999). Cunningham ve Stanovich'e (1997) göre, öğrencilerin birinci sınıftaki okuma başarıları onların yıllar sonraki okuma ve anlama başarıları üzerinde etkili bir unsurdur. Bu yüzden, insanların öğrenim hayatlarını bu kadar yakından ilgilendiren okuma yazma becerisinin kazandırılmasında son derece dikkatli olunmalıdır.

Öğrencilere ilkokuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında en büyük görev ilkokul öğretmenlerine düşmektedir. Bir eğitim sisteminin ve programının en önemli uygulayıcıları olan öğretmenler, sadece programı uygulamakla değil, öğrencilerin her açıdan maksimum seviyede öğrenmelerinin gerçekleşmesi için iyi planlama yapmakla da yükümlüdürler (Akyol, 2015). İlköğretim birinci sınıfı okutan öğretmenin ilkokuma yazma öğretiminde zamanı çok iyi planlaması, öğrencilerin gelişimini takip etmesi, öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katılımını sağlaması, öğrenciyi zihnen aktif tutması ve ilkokuma yazma mekanizmasının seviyelerine göre öğrencinin gelişimini doğru tahmin ederek ona göre yönlendirmesi gerekmektedir (Ferah, 2007). Böylece öğretmenin yaptığı planlar ve verdiği kararlar hem içerik hem de öğretim üzerinde son derece etkili olmaktadır (Akyol, 2015). Baştuğ ve Demirtaş'a (2006) göre bir sınıf öğretmenin başarı veya başarısızlığı birinci sınıfı okuturken gösterdiği performansa bağlıdır. Öğretmenlerin yetersizlikleri veya problemleri bir programın öğretimi

sırasında karşılaşılan problemlerle yakından ilişkilidir. Nitekim yapılan bilimsel araştırma sonuçları da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Kılıç'ın (1996) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin şahsi problemleri ile ilköğretilere yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin pek çoğunun birbiriyle alakalı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleri ilköğretilere ve yazmanın öğretimi için son derece önemli bir durumdur. Bir programdan istenilen verimin alınabilmesi için o programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin yeterlikleri ve bu yeterlikleri etkileyen durumların belirlenmesi de aynı derecede önem taşımaktadır. Öğretmenlerin belli bir alandaki yeterliğini etkileyen en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin o alana ilişkin öz yeterlik algılarıdır.

Öz yeterlik algısı ile ilgili literatür incelendiğinde; öz yeterlik algısını Bandura (1997, s. 3), “bireyin, olası durumları yönetmek için gerekli olan eylemleri belirlemesi ve yürütmesi için kendi kapasitesine olan inancı.”, Senemoğlu (2005, s. 230), “bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı.”, Schunk (2014, s. 105), “kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısı.”, Woolfolk Hoy (2015, s. 706) ise, “kişinin bir görevle etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacağı ile ilgili algısı.” olarak tanımlamışlardır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak öz yeterlik, bireyin bir işi, verilen bir görevi sağlıklı bir şekilde yerine getirmek için kendi yetenek ve kapasitesine olan inancıdır denilebilir. Sosyal bilişsel teoride, öz yeterlik inanç sistemi insan motivasyonunun, mutluluğunun ve kişisel başarılarının temelini oluşturur (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia 2001). Bireyin sağlığı, iş, spor ve eğitim hayatı üzerinde etkili olan öz yeterlik algısı, bireylerin çeşitli alanlardaki performanslarına önemli derecede katkı sağlayan bir güdüleme mekanizmasıdır (Bandura, 1997). İnsanı başarıya götüren vasıtalar arasındaki mekanizmalardan en yaygın ve en merkezi konumda olanı, insanların kapasitelerine dair olan inançlarıdır (Bandura, 1993). İnsan yeterliğini oluşturan sistemde anahtar bir etken olan yeterlik inançlarındaki dalgalanmalara bağlı olarak, aynı yetenekteki farklı insanlar ya da farklı koşullar altındaki aynı kişi düşük, yeterli ya da olağanüstü bir performans sergileyebilir (Bandura, 1997). Dolayısıyla kişinin öz yeterlik inancı, onun bir görevi başarabilmesinin yolunda ona yardımcı olan son derece etkili bir mekanizmadır.

Öz yeterliğin en fazla ilişkilendirildiği alanlardan biri de bireyin eğitim hayatı üzerindeki etkisidir. Ortaya çıkışından bugüne kadar yapılan çalışmalar ve analizler, öz yeterlik algısının bireylerin performansları (Bandura, 1997; Şahin ve Gürbüz, 2012;

Judge, Jackson, Saw, Scott ve Rich, 2007), hedefleri, etkinlik seçimleri, bireyin çabası ve direnmedeki sürekliliği (Bandura, 1977, 2006; Schunk, 1989, 1991, 2003; Schunk and Pajares, 2009; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman, 2000) öznel iyi oluş süreçleri (Pajares & Schunk, 2001; Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012), kariyer seçimleri (Schunk, 1989), stresle başa çıkma düzeyleri (Özbay, Palancı, Kandemir & Çakır, 2012), kaygıları (Yıldırım, 2011) motivasyonları (Bandura, 1993; Schunk, 1996; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000), görev performansları ve örgütsel vatandaşlık davranışları (Şahin ve Gürbüz, 2012), eğitim inançları (Balcı, 2015), yaşam doyumları (Çapri, Özkendir, Özkurt ve Karakuş, 2012; Vechio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove ve Caprara, 2007), bireysel gelişim inisiyatifleri (Gün ve Büyükgöze, 2015), aile işlevleri (İkiz ve Yörük, 2013), problem çözme becerileri (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Temel, 2012) ve akademik başarıları (Bandura, 1993, 1995; Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1991; Pajares & Miller, 1994; Phan, 2012; Sarier, 2015; Schunk, 1982, 1984; Yıldırım, 2011; Zimmerman, 2000) üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu hipotezini doğrulamaktadır. Bu etmenler, bir insanın hayat yolundaki başarıları üzerinde oldukça önemli unsurlardır.

Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler ile düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler arasında birçok yönden farklılıklar vardır. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir görevi yerine getirme yolunda zorluklarla karşılaştıklarında düşük öz yeterlik algısına sahip bireylere oranla daha fazla çaba ve sabır gösterirler (Bandura, 1977; 1997; Pajares & Schunk, 2001; Schunk, 1991; 2014; Schunk & Pajares, 2009; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Woolfolk Hoy, 2014; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin aksine bir görevi yerine getirme yolunda daha kolay vazgeçerler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Çünkü öz yeterlik algısı düşük olan insanlar, zorluklarla karşılaştıklarında harcayacakları çabanın boş olduğuna kolayca ikna olurlar (Bandura, 2006). Bu çalışmalardan yola çıkarak öz yeterlik algısının, başarının yolunda, başarıya giden süreci etkileyen önemli bir etken olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde son derece etkili olan öz yeterlik, öğrenme ortamlarında özellikle üzerinde durulması gereken bir faktördür (Sakız, 2013).

Bandura (1993; 2006), bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alanın bulunduğunu belirtmektedir. Bunların birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini

tamamlamaya ilişkin öz-yeterlik inancı; İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları; üçüncüsü de okulların akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır (Bandura, 2006). Eğitimin bu üç basamağı, eğitimin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardır. Bu kategorilerde bulunan insanların başarıları, eğitim sisteminin başarısı demektir. Bir eğitim sisteminin en fazla etkilendiği durumların başında da o eğitim programının uygulayıcıları olan öğretmenler ve onların yeterlikleri gelmektedir. Nitekim bilişsel yeteneklerin gelişmesi için öğrenmeye yardımcı çevre oluşturma görevi büyük oranda öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine bağlanmaktadır (Bandura, 1993; 1997; 2006).

Eğitim sisteminin sınıf içi planlayıcıları ve uygulayıcıları olan öğretmen, başarıları veya başarısızlıklarıyla eğitim-öğretim sürecinin gidişatını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrenme ortamı oluştururken, öğrencilerin derse katılımlarını sağlarken, sınıf yönetimini yürütürken, öğrenme-öğretme sürecini kontrol ederken, sınıfındaki grup çalışmalarını yönetirken ve öğrenme stratejilerini uygularken bir öğretmenin yılmadan görevlerini başarıyla yerine getirebilmesi için gerekli olan içsel faktörlerden biri de öğretmenin başaracağına dair kendisine olan inancıdır. Bu inancın adı, öğretmen öz yeterlik inancıdır. Öğretmen öz yeterliği; öğretmenin en zor öğrencinin bile derse katılımını ve öğrenmesini sağlayabilmesine yönelik kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Woolfolk Hoy & Davis, 2006; Woolfolk Hoy, 2015). Motivasyonel bir yapı olan öğretmen yeterliği, bir öğretmenin öğretim sırasında harcayacağı çabanın miktarını ve engellerle karşılaştığında göstereceği sabrı etkiler (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) ve öğretmenlerin sınıflarında akademik aktivitelerini nasıl şekillendireceklerini belirlemesine yardımcı olur (Bandura, 2006).

Araştırmacıların yoğun bir şekilde dikkatini çeken ve farklı araştırmacıların çeşitli boyutlarda ölçek geliştirdiği (Afacan, 2008; Algan, 2006; Brouser & Tomic, 2002; Enochs & Riggs, 1990; Evrekli, Ören & İnel, 2010; Gibson & Dembo, 1984; Hollender, 2011; Tepe & Demir, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) öğretmen öz yeterliği, öğretmeni başarıya götüren bilişsel mekanizmalardan biri olarak görülmüştür. Çünkü yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlere oranla, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metodları denemede daha isteklidirler (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), öğrencilerin sorularını yanıtlamada kendilerinden daha emin olabilirler (Woolfolk Hoy

& Davis, 2006), yeni öğretim tekniklerini daha fazla kullanırlar (Onbaşı, 2014), daha pragmatik ve daha akılcı bir eğitime meyillidirler (Anderson, Greene & Loewen, 1988), öğretim yöntemleri konusundaki yeniliklere daha açıktırlar (Guskey, 1987; Evers, Brouwers & Tomic, 2002), yeni programlara rahatlıkla uyum sağlayabilirler (Gorozidis & Papaioannou, 2011), programdaki yenilikleri uygulamadaki istekleri daha fazladır (Cerit, 2013), yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya daha fazla meyillidirler (Nie, Tan, Liao, Lau, Chua, 2012), ilgi çekici ve güdüleyici aktiviteler geliştirebilirler, öğrencilerin başarılarına daha fazla yardımcı olurlar ve öğrenmesi zor olan öğrencilere daha fazla sabrederler (Schunk, 1991; 2014), sınıf içinde kendine olan güvenleri daha fazladır (Ocak, Ocak & Kalender, 2017), etkili öğretim yöntemlerini araştırır ve uygularlar (Aydın, Uzuntiryaki, Temli & Tarkin, 2013), yeterlik algılarının yüksek olduğu alanlarda daha hevesli, öğretimde daha fazla zaman harcama, akademik odaklı eğitimi sürdürebilme ve sorun çıkaran öğrenciye kızmadan veya onu tehdit etmeden eğilme olasılıkları daha fazladır (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009; akt. Woolfolk Hoy, 2015).

Öğretmen öz yeterliği, çok yoğun bir şekilde araştırmacıların dikkatini çekmiş ve birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin dil yeterlilikleri (Aslan, 2013; Chacon, 2005), duygusal zeka düzeyleri (Penrose, Perry & Ball, 2007), mesleki bağlılıkları (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012; Chesnut & Burley, 2015; Coladarci, 1992), iş doyumları (Buluç & Demir, 2015, Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012; Caprara, Barbanelli, Steka, Melone, 2006; Dipasupil, Ham & Min, 2015; Gamsız, Yazıcı & Altun, 2013; Gençtürk, 2008; Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan Wong & Georgiou, 2009; Telef, 2011; Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017) ve yaşam doyumları (Telef, 2011), iş performansları (Khurshid, Qasmi & Ashraf, 2012), motivasyon düzeyleri (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012), okul iklimini algılama düzeyleri (Aka, 2014), empatik becerileri (Goroshit & Hen, 2014), profesyonellik algıları (Koşar, 2015), örgütsel güven düzeyleri (Yorgancı & Bozgeyikli, 2016), öğrenme-öğretme anlayışları (Ocak, Ocak & Kalender, 2017), örgütsel vatandaşlık davranışları (Dassault, 2006), sınıf yönetimi becerileri (Bedir, 2011; Bozbaş, 2015; Korkut, 2009), başarı algıları, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazları (Erdoğan, 2013), tutumları (Doğan, 2013; Çayak, 2014; Kao, Tsai & Shih, 2014, Yıldırım, 2016), bilgi teknolojilerini kullanımları (Brodeur, 2004; Dassault, Deaudelin & Güneş, 2016; Tweed, 2013), yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma

becerileri (Koç, 2013), bürokratik okul yapısı (Kilinç, Koşar, Er & Öğdem, 2016) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri (Betoret, 2006; Çimen, 2007; Dilber, 2009; Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Skalvik & Skalvik, 2010; Şenel, 2014, Cansoy, Parlar & Kılınç, 2017; Telef, 2011), işleri son ana erteleme eğilimleri (Gülebağlan, 2003) ve bilgisayar fobileri (Chen, 2012) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrencilerin başarıları (Bulduklu, 2014; Caprara, Barbanelli, Steka, Melone, 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Mojavezi & Tamiz, 2012; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992; Onbaşı, 2014; Thompson, 2016), öz yeterlikleri (Ross, Hogaboam Gray & Hannay, 2001), motivasyonları (Mojavezi & Tamiz, 2012), okuma yazma becerileri (Varghese, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2016), öğrenme yaklaşımları (Mazlum, Cheraghi & Dasta, 2015) akademik performanları (Kazan & El-Daou, 2016) ve akademik uyum düzeyleri (Zee & Koomen, 2016) üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitim-öğretim sürecinde kendi başarıları, öğrencilerin başarıları, okulun başarıları ve dolayısıyla ülke başarısı üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlik algısı, işlev halindeki birbirinden farklı alanlarla bağlantılı olan çok boyutlu bir yapıdır (Zimmerman, 1995). Bu nedenle kişinin belirli özel alanlarına ilişkin öz yeterlik algıları birbirinden farklılaşabilir. Örneğin, matematik alanında yüksek öz yeterlik algısına sahip olan biri, Türkçe alanında düşük öz yeterlik algısına sahip olabilir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik algıları için de geçerlidir (Hoy, 2003). İlkokuma ve yazma öğretiminde yüksek öz yeterlik algısına sahip bir öğretmen, fen öğretimi konusunda düşük öz yeterlik algısına sahip olabilir.

Öğretmen öz yeterliği ülkemizde özellikle son 10 yıldır üzerinde durulan bir konu olmuştur. İlgili literatür tarandığında ülkemizde sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının (Aksu, 2009; Altunbaş, 2011; Karacaoğlu, 2008; Zararsız, 2012) yanında, eğitimde bilgi teknolojileri kullanımına (Algan, 2006), fen ve teknoloji dersine (Dönmez, 2011), beden eğitimi dersi öğretimine (Kara, 2007), çevre eğitime (Aydın, 2008), yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya (Eskici, 2013; Kaya, 2013), 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya (Uysal, 2010), ölçme ve değerlendirmeye (Güneş, 2007), müzik dersi öğretimine (Saylam Kircioğlu, 2009), problem çözme becerisini kazandırmaya (Arkan, 2011),

eleştirel düşünmenin öğretimine (Yeşilpınar, 2011), kaynaştırma eğitimine (Battal, 2007), yaratıcı drama yöntemini kullanmaya (Güler, 2015; Güler & Kandemir, 2015), bilgisayara (Şahin ve Göçer, 2013), matematik öğretiminde somut materyal kullanımına (Gökmen, Budak ve Ertekin, 2015), alternatif ölçme ve değerlendirmeye (Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012), çok kültürlülüğe (Bulut & Başbay, 2014; Yıldırım, 2016), bilgisayar ve internet kullanımına (Şad & Demir, 2015), karakter eğitime (Demirel, 2009), sanat ve estetik alana (Akyıldız, 2016) yönelik öz yeterlik algıları ve kişilerarası (Çapri & Adnan, 2006; Seçer, 2011) öz yeterlik algıları gibi özel alanlara ilişkin öz yeterlik algılarının da araştırıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Yine ilgili literatür ışığında, ilkokuma yazma öğretiminin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği (Aba, 2011; Aktürk, 2009; Çatak, 2008; Öğreten, 2008; Uğurlu, 2009; Sirem, 2014; Uslu, 2014;), ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin karşılaştırıldığı (Beyazıt, 2007; Kaya, 2008; Vatansever, 2008; Özgün, 2011; Maviş, Özel & Arslan, 2014) ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin (Bektaş, 2013; Öz, 2009; Samancı, 2007; Sönmez, 2006;) incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Ancak ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Akar (2008) yaptığı araştırmada, okuma yazma etkinliklerinde öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, ilkokuma ve yazma öğrenmede daha fazla başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenin öz yeterlik algısının öğrencinin öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu araştırmalardan (Ross, Gray & Hannay, 2001) da yola çıkarak, öğretmenin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algısı, öğrencinin sağlıklı bir ilkokuma yazma becerisi kazanmasında önemli bir etkidir denilebilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve öğretmenlerin demografik özellikleriyle olan ilişkisinin incelenmesi, öğretmenlerin bu alandaki öz yeterlik algılarının geliştirilmesinin yolunda önemli görülmektedir.

Belirtilen gerekçelerden dolayı bu araştırmada;

“Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algıları nasıldır?” Sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algı puanlarının dağılımı nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algı puanları;
 - a) cinsiyete,
 - b) yaşa,
 - c) mesleki kıdeme,
 - d) birinci sınıf tecrübesine
 - e) lisansüstü eğitim durumuna
 - f) mezun oldukları okul türüne
 - g) görev yaptıkları okul türüne
 - h) okulun sosyo-ekonomik durumuna
 - i) kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul birinci sınıfta kazanılması hedeflenen ilkokuma ve yazma öğrenimi, bireyin hayatındaki en önemli geçiş evrelerinden biridir. Bu dönemde birey, okumaz-yazmazlıktan, bütün hayatı boyunca ona yol gösterecek olan ve hayat boyunca süren eğitiminin temelini oluşturan okur-yazarlığa geçmek için en önemli ve en ciddi adımını atar. Bu süreçte çeşitli faktörlerden kaynaklanacak herhangi bir aksaklık, bireyin bütün hayatını etkileyecek güçtedir. Bu nedenle, ilkokul dönemindeki ilkokuma ve yazma öğretimi, önemle üzerinde durulması gereken bir alandır.

İlk okuma ve yazma öğreniminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, ilkokuma yazma öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin başarıları son derece önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalar da öğretmenin öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bedel (2003) yaptığı araştırmada, öğretmenin okuma yazma etkinliklerindeki öğrenciye yaklaşımının öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısında önemli bir etken olduğu

sonucuna varmıştır. Bir öğretim programının başarısı için o programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin başarıları üzerinde durulması gerektiği gibi, öğretmenlerin başarıları üzerinde etkili olan etmenlerin de üzerinde durulması gerekir. Öğretmenlerin başarılarını etkileyen en önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin başarılı olmaları yolunda kendi yeteneklerine dair olan inançlarıdır. Dolayısıyla daha kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin öz yeterlik algıları, üzerinde durulması gereken bir unsurdur (Erdem & Demirel, 2007).

Yapılan literatür taraması sonucunda ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın özgünlüğü, literatürdeki bu boşluğu dolduracağı ve bu alanda ve bu alanla bağlantılı olan konularda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

İlk okuma ve yazma öğretimi programının sınıf içi planlayıcıları ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, sınıf öğretmenlerine bu alandaki öz yeterlik algıları konusunda farkındalık oluşturacağı ve dolayısıyla öğretmenlerin bu alandaki öz yeterlik algılarını da artırmak için daha fazla çaba harcayacakları düşünülmektedir, bu açıdan önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin, onların ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek ve dolayısıyla bu programın düzenleyicilerine öğretmenlerin başarılarını artırmak için bu yolda yaptığı çalışmalara yardımcı olması açısından da önemli görülmektedir.

Yapılacak olan bu çalışmanın sonucunda, ilkokuma yazma öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının üzerinde etkili olan durumlar incelenip, dolaylı veya dolaysız bu alanın muhatapları olan öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara, eğitimin bu alanda daha sağlıklı yürütülmesi ve amacına daha çok yaklaşması için birtakım öneriler getirilmiştir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını cevaplarken duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 yılı Mersin ili Merkez ilçelerinde (Toroslar, Mezitli, Akdeniz ve Yenişehir) bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve
2. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Okuma, geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembollerini çözümleme yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir” (Şahin, 2011, s. 1).

Yazma: “Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motarsal olarak üretebilmektir” (Akyol, 2015, s. 51).

İlk okuma yazma öğretimi: “Çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade eder” (Ferah, 2007, s. 9)

Öz yeterlik algısı: “Bireyin, olası durumları yönetmek için gerekli olan eylemleri belirlemesi ve yürütmesi için kendi kapasitesine olan inancı” (Bandura, 1997, s. 3).

Öğretmen öz yeterlik algısı: “Bir öğretmenin zor öğrencilerinin bile, öğrenmelerine yardım edip edemeyeceği ile ilgili inancıdır” (Hoy, 2015, s. 717).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Dil becerilerinin edinimi insanda doğuştan itibaren başlayan bir süreçtir. Çocuk, doğuştan itibaren dil ediniminde önemli etkilere sahip olan dinleme, anlamlı-anlamsız sesler çıkararak konuşma ve çevresini izleyip görsel okuma yapar. Çocuğun dil edinimi sürecindeki bu tür dinleme, konuşma ve görsel okuma etkinlikleri kendiliğinden, sistemsiz, programsız ve gelişigüzel bir şekilde devam eder. Okul öncesi dönemde de çocuğun hemen hemen bütün bilgi, duygu ve düşünce evreni dinleme ve görsel okuma yoluyla oluşur ve gelişir. İlkokula başlamasıyla çevresi genişleyen, ihtiyaçları, bilgileri, yaşantıları ve kelime hazinesi zenginleşen çocuğun bütün bunlara bağlı olarak anlatma ve kendini ifade etme gücü de gelişir. İlkokula başladıktan sonra özellikle Türkçe dersiyle bu gelişme hem bir sisteme bağlanır hem de hızlandırılır. Başlangıçta sistemsiz olan dil ve dil edinimi bir programa, bir sisteme bağlanır ve artık bu süreç planlı programlı bir şekilde devam eder (Sağırlı, 2015). “Öğrenciler öğrenme, planlı çalışma, görev ve sorumluluk üstlenme, kendi kendine iş yapma ve başarma, yeteneklerini geliştirme gibi temel beceri ve alışkanlıkları öğrencilik dönemlerinin ilk yıllarında, özellikle, birinci sınıfta kazanırlar” (Calp, 2003, s. 1). Bu dönemde, planlı ve programlı olarak öğretilen temel becerilerin en başında gelen ilkokuma ve yazma öğretimi; “dil, düşünce ve söze ait yapıların basılı ve yazılı şekillerinin ilk defa yapılaştırıldığı ve anlamlandırıldığı bir dönemi kapsar” (Ferah, 2007, s. 53).

2.1.1.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri

İlköğretimin ilk yılında öğrencilere kavratılması hedeflenen ve dışardan bakınca basitçe seslerin veya basit aritmetik işlemlerin öğretilmesi gibi görünen ilkokuma yazma öğretimi, sadece bu durumlarla sınırlı olmayan ve daha fazla işlem gerektiren temel dil becerilerinin eğitimidir. Öncelikle ilkokuma yazma öğretiminin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin okula başlamadan önce doğal olarak sosyal ortamda maruz kaldıkları ve edindikleri dinleme, konuşma becerileri de dahil olmak üzere tüm temel dil becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Göçer, 2008).

Çelenk (2007), ilkokuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme (s. 32).

İlk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği süreç sadece okuma yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içeren bir süreçtir (Güneş, 2000; Göçer, 2008; Yılmaz, 2009; MEB, 2009).

Bütün bunlardan hareketle MEB (2009, s. 232), ilkokuma yazma öğretimin amacını; “ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi” olarak belirtmiştir. Aynı zamanda Güneş (2000), okuma yazmanın temel amacının beyin teknolojisini geliştirmek olduğunu da vurgulamıştır. Bütün bu açıklamalar özetle, birinci sınıfta gerçekleştirilen ilkokuma yazma öğretiminin basit bir şekilde okuma yazma öğretmekten daha fazla işlevi olduğunu göstermektedir. Çelenk (2007), ilkokuma yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
5. İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.

6. İlkokuma-yazma öğretimi diğer dersler ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
 7. İlkokuma-yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
 8. İlkokuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
 9. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
 10. İlkokuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gerçeğidir.
 11. İlkokuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
 12. İlkokuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.
- (s. 34-39)

2.1.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İnsan zekasına dayalı olan teknolojinin hızla değiştirdiği bir dünyada yaşayan günümüzdeki birçok çocuk, iletişim kurmak ve bilgi edinmek amacıyla dizüstü bilgisayarları, cep telefonları, internet ağlarını ve görsel yazılımları rahatlıkla kullanabilmektedirler. Baş döndürücü gelişmelere ayak uydurabilmek için gerekli olan çok miktardaki ve farklı türlerdeki bilginin kısa zamanda işleme konularak bir ürüne dönüştürülebilmesi için temelden yeterli ve nitelikli okuryazarlık becerisine sahip olmak gereklidir (Akyol, 2015)

21. yüzyılın başlangıcında; temel okuryazarlık, bilimsel okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlık türüyle karşı karşıya bulunmaktayız (Akyol, 2015). Bu okuryazarlık becerilerine sahip olmak için, temel düzeyde okuyup yazabilmek olan temel okuryazarlık becerisinin edinilmesi büyük önem taşımaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi, insanların formal eğitim süreçlerinin en önemli basamağıdır (Sağırlı, 2015). İlk okuma yazma öğretimi, basit bir şekilde okuyup yazabilmekten daha çok şey katar öğrencilere. İlk okuma yazma öğretimi ve okuryazarlık, insanda düşünme, anlama, eleştirme, sınıflama, bütünleştirme, yapılaştırma, değerlendirme, değerlendirme, yorumlama gibi zihni etkinlikleri uyatarak, bilginin üretilip paylaşılmasına katkıda bulunan (Ferah, 2007), beyin süreçlerini kullanabilmesine yardımcı olan (Güneş, 2000), çağdaş gelişimin bir ölçüsü olarak görülen (Çelenk, 2007), öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarının yolundaki en

önemli etken olan (Öz, 1999; Calp, 2003; Çelenk, 2007; Göçer, 2008; Sağırılı, 2015) bir temel eğitim basamağıdır.

2.1.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi

İlk okuma yazma öğretiminde Arapça harflerin kullanıldığı Osmanlı Dönemi'nde, okuma yazma öğretiminde harf yöntemi kullanılmış, okumaya harflerle başlanmıştır (Akman, 2015). Osmanlı Dönemi'nde harf yöntemiyle alfabe öğretimi şu şekilde gerçekleştirilmektedir:

Alfabe harfleri üçer beşer tertip edilerek tahtaya yazılıp çocuklara şekil ve isimleri öğretilir. Öğretmen tahtaya yazdığı harfleri öğrencilere ayrı ayrı telaffuz ettirir. Sonra bu harfleri tekrar gösterir. Öğrenciler hep bir ağızdan öğretmenden sonra harfleri söylerler. Öğrenciler harflerin isimlerini bilmeden telaffuza alıştıktan sonra harflerin şekil ve farkları tahtada gösterilerek öğrencilere öğretilir. Tahtaya yazılan harflerin isim ve telaffuzları öğrencilere ezberlettirilir. Sonra birbirinden farkları gösterilir. Daha sonra diğer harfler tahtaya yazdırılıp aynı şekilde soru cevap yöntemiyle öğretilir (Akman, 2015).

Uzun bir süre Arap Alfabeti'nin kullanıldığı Osmanlı Dönemi'nde, Arap Alfabeti'nin değiştirilmesine yönelik ilk tartışmalar, 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlamış, Antepli Münif Efendi 1862 yılında Arap Alfabeti'nin ıslah edilmesi ve daha sonra Latin Alfabeti'ne geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kayserili Dr. Mehmet Rüştü, Arapça'da bulunmayan 'p, ç, j' gibi harfleri bu alfabeyle ekleyerek ilk alfabe çalışmasını geliştirmiştir. Bu alfabede harfler, hareketli nesnelerle verilir. Harfler at, kut, kuş vb. Varlıklara benzetilerek öğretilir. Galatasaray Lisesi öğretmeni olan Hafız Refi, önce resimsiz, sonra 1874'te resimli olarak, "Resimli Elifbâ-yı Osmanî" adında bir kitap yayınlamıştır (Göçer, 2008). Bu kitap, eğitim tarihimizdeki ilk resimli Türkçe alfabe ve okuma kitabıdır (Göçer, 2008; Akman, 2015).

Selim Sabit Efendi, 1874 yılında harflerin ses yoluyla öğretildiği ve okuma-yazmanın birlikte sürdürüldüğü bir yöntem geliştirerek ilkokuma yazmada büyük bir yenilik ortaya çıkarmıştır. Böylece Selim Sabit Efendi, sadece harfleri değil sesleri de hesaba katmıştır. Selim Sabit Efendi bu görüşlerini, 1874 yılında yazdığı "Elifbâ-yı Osmanî" adlı kitabında uygulamaya koyar ve 'p, ç, j, k' gibi harfleri ekleyerek oluşturduğu alfabeyle yine bu eserinde tanıtmıştır (Göçer, 2008; Akman, 2015). 1928'de ise Latin Alfabeti'ne geçilmiştir.

1916 yılında Kazım Nami Duru, anlamlı sözcüklerin çözümlenmesi ve elde edilen ses birimlerinin birleştirilmesi ile yeni sözcüklere ulaşılması esasına dayanan çözümlmeli ve bireşimli yöntemden bahsederek bu yöntemi uyguladığını belirtmiştir. 1918 yılında ‘Elifba Meselesi’ adlı makalesi ve ‘Kelime Usulü ve Elifba’ isimli kitabıyla cümle çözümlleme ile ilkokuma yazma öğretimini ilk defa ortaya atan Nüzhet Sabit’in ortaya koyduğu bu yöntem, 1920’li yıllardan 1968 yılına kadar sık sık kullanılmış, bu tarihten sonra da yasal boyut kazanarak 2005 yılına kadar zorunlu olarak uygulanmıştır (Göçer, 2008).

1924 yılında ilkokuma yazma konusunda düzenlenen *Alfabe Kongresi*’nin sonucunda iki görüş ortaya çıkmıştır: Birincisi; kelime bireşim ve çözümlleme yönteminin uygulanması, ikincisi ise; ses ya da sözcük yöntemlerinden birinin seçilerek uygulamasında, inisiyatifin öğretmene bırakılması görüşüdür. 1926 yılından itibaren cümle ve kelime çözümlemesine dayalı bireşim ve çözümlleme çalışmaları ile okuma yazma öğretilmeye çalışılmıştır. 1926 yılından 1968 yılına kadar sözcük çözümlleme ve karma yöntemler kullanılmış, bu tarihten sonra da 2005 yılına kadar çözümlleme yöntemi uygulanmıştır. 2005 Programı ile de şu an halen yürürlükte olan Ses Temelli Cümle Yöntemi’ne geçilmiştir (Göçer, 2008).

2.1.1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.1.1.4.1. Fonetik Değerleri Öne Alan Yaklaşımlar

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

Harf (Alfabe) Yöntemi: Bu yöntemin temel ilkesi; kelimeleri tanıyıp okuyabilmek için, önce harflerin tanınması gerektiğidir. Bu yöntemde öğrenciler önce alfabe sırasına göre büyük ve küçük harflerin adlarını öğrenir, ardından iki harfli (ob, ib, ab gibi), sonra üç-dört-beş harfli bileşik kelimeleri okumayı öğrenirler. Bu harf birleştirmeleri sırasında oluşan kelimelerin bazılarının hiçbir anlamı olmaz, bazıları da hece veya kelimeleri meydana getirir. Birleştirilen hece veya kelimeler, kısa kısa cümleler oluşturmak için bir araya getirilir. Böylece her öğrenim safhasında sık sık alıştırmalar yapılır. Birçok alıştırmadan sonra ancak öğrenci gerçek okumaya başlar. Bu yönteme, heceleme, yöntemi de denilmiştir (Gray, 1975).

Fonetik (Ses) Yöntem: Dayandığı temel esas; kelimeyi telaffuz etmek için, harfleri tanımak değil, sesinin tanınması gerektiğidir. Sesleri tanıdıktan sonra öğrenci onlarla hece, kelime veya cümleler kurabilir. Bu yöntem genellikle her harfin belirli bir sese karşılık geldiği dillerde iyi sonuçlar verebilir (Gray, 1975).

Bu yöntemde Ses Temelli Cümle Yöntemi, Tümevarım Yöntemi, Ses Yöntemi, Bireşimsel yöntem, Sentez gibi isimler de verilmektedir (Demir, 2015). Ülkemizde 2005 yılından itibaren öğretmenlere önerilen yöntem, Ses Temelli Cümle Yöntemidir. Okullarımızın genelinde okuma yazma öğretimi bu yöntemle yapılmaktadır.

Hece Yöntemi: Öğretimin temel unsuru hecedir. Öğrencilere hece oluşturmayı öğreterek okuma-yazma öğretimine başlanır. Öğretilen heceler daha sonra kelime ve cümle oluşturmak için birleştirilir. Bu yöntemde harfler yerine heceler kullanılır. Çünkü birçok sessiz harfin doğru okunması için ancak seslilerle birleşmesi gerektiği düşünülür. Çoğunlukla heceler, öğrenciler bazı seslileri veya hepsini tanıdıktan sonra öğretiliyor. Sesli harfler önce kelime veya hece içinde, ardından ayrı ayrı gösterilip telaffuz edilmektedir (Gray, 1975).

2.1.1.4.2. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yaklaşımlar

Okuduğunu anlamayı esas alan yaklaşımlar, Türkçe kaynaklarda “çözümleme yöntemleri” olarak ele alınmaktadır (Yılmaz, 2009). Gray (1975), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemleri Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi ve Hikaye Yöntemi olarak belirtmiştir.

Kelime Yöntemi: Bu yöntemde kelimeler bir anlam teşkil eder. Her kelimenin öğrencinin hatırlayabileceği özel bir biçimi vardır. Her yeni kelime cümlecik veya cümle içinde tekrar edilir (Gray, 1975).

Cümle Yöntemi: Bu yöntemde cümle, düşüncenin anlambilimi olarak ele alınmaktadır. Kelimeler ancak cümle içerisinde gerçek anlamına sahip olabilirler. Cümle, zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi sağlanır (Yılmaz, 2009).

Hikaye (Öykü) Yöntemi: Cümle yönteminin genişletilmiş şeklidir. Buradaki temel birim, hikayeyi oluşturan birtakım cümlelerdir. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla okuyacakları öykü anlatılarak başlanır. Sonra hikaye bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtılır. Her cümle iyice tanınmaya kadar tekrar edildikten sonra sırasıyla cümleler, cümle içindeki kelimeler ve kelime içindeki heceler tanıtılarak

çocuklara okumayı öğretmeye çalışılır. Hikayeler çocukların ilgilerini çektiği için, bu yöntemin okumayı çocuklar için daha cazip hale getirdiği düşüncesinden hareket edilir. Öğrencinin dikkati, sadece metnin anlamı üzerine çekilmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci bir fikir zincirini önceden sezmeye ve takip etmeye alışır (Gray, 1975).

2.1.1.4.3. Karma Yöntemler

Karma yöntem, diğer yöntemlerin işlevsel yönlerini birleştirip uygulama veya şartlara göre bu yöntemlerin uygun yönlerini alıp yeni bir tarz oluşturma temeline dayanır (Demir, 2015).

Çözümleme ve bireşim çalışmalarının iç içe uygulandığı bir yöntemdir. Okuma yazmayı hedef kitleye kısa zamanda öğretmek amaçlanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin durumuna göre ses ya da cümle öğretmek çalışmasını sürdürür. Cümle kelime, hece ve seslere ayrılır, bu ayırma ile elde edilen yapıların kullanılmasıyla yeni hece, kelime ve cümleler oluşturulur. Böylece cümle, kelime, hece ve harf birlikte öğrenilmiş olur. Bu çalışmalar, hedef kitlenin durumuna göre karışık yürütülür. Daha çok yetişkinlere okuma yazma öğretirken tercih edilir (Göçer, 2008).

2.1.1.5. Günümüzde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminde 2005 İlkokul Programı ile beraber Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulanmıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi 2005 İlköğretim Türkçe Programı ile kullanılmaya başlanan, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması esasına dayalı bir yöntemdir. Bazı sesler öğretildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılması amaçlanmaktadır (MEB, 2009). Bu program ile ilkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazının öğretimi ve kullanımı zorunlu hale getirilmiştir. Ancak 2017 yılı itibarıyla bitişik eğik yazının öğretimi ve kullanımı sınıf öğretmenlerinin tercihlerine bırakılmıştır (MEB, 2017).

MEB (2009), Ses Temelli Cümle Yönteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilkokuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilkokuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilkokuma-yazmayı öğrenmektedir.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilkokuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilkokuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.

- Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilkokuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (s. 232-234).

MEB (2009), Ses Temelli Cümle Yönteminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - Kolay okunmasına,
 - Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - Anlamın açık ve somut olmasına,
 - Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır (s. 234).

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğretilirken aşağıdaki aşamalar takip edilir:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi /harfi okuma ve yazma
 - Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2009)

2.1.1.6. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Bireyin hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın öğretiminin ilk defa bir sisteme oturtulduğu ilkökul birinci sınıftaki ilkökuma öğreniminde öğretmen büyük bir role sahiptir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden programı öğrencilerin bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları dikkate alarak uygulamaları, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanarak öğrencilere örnek olmaları, dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere destek olmaları ve dil gelişimlerine katkıda bulunmaları beklenmektedir (MEB, 2009).

İlk okuma yazma dersinde öğrencilerin öğrendiklerini eleştirel bir biçimde işleyebilmeleri için zamanın iyi planlanması, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrenme olayına aktif olarak katılmaları, öğrencinin zihnen aktif tutulması, ilkökuma yazma mekanizmasının seviyelerine göre gelişimlerinin doğru tahmin edilerek yönlendirilmesi, ilkökuma yazma girdilerinin zihnen işlenmelerinin planlanması; büyük ölçüde birinci sınıf öğretmenlerinin yapacakları amaçlı eylemlere, öğretmenlerin metot bilgilerine ve metodu öğrencilerin seviyelerine göre ayarlayabilmelerine bağlıdır (Ferah, 2007).

2.1.2. Öz Yeterlik Algısı

2.1.2.1. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı, ilk defa Albert Bandura tarafından 1977 yılında kaleme alınan “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” başlıklı makalede ortaya çıkan bir kavramdır. Yeterlik beklentisi olarak da isimlendirilmiştir (Bandura, 1977). Öz yeterlik, Bandura (1977, s. 193) tarafından; “kişinin sonuç üretmek için gerekli olan davranışı başarılı bir şekilde sergilemesine dair olan inancı” olarak adlandırılmıştır. Senemoğlu (2005, s. 230) da öz yeterliği; “bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı” olarak tanımlamıştır. Hoy (2015, s. 706) ise öz yeterliği; “kişinin bir görevle etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacağı ile ilgili algısı” olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik, kişinin neyi yapıp yapamayacağını bilmekten farklı olarak, bir şeyi yapma konusunda yeterli olup olmadığını düşünmesidir (Schunk, 2014). Yani öz yeterlik algısı, kişide var olan yeteneklerin bir ölçümü değil, kişinin farklı koşullar

altında ne yapabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997). Zimmerman (1995), öz yeterlik algısının özelliklerinden şu şekilde bahsetmiştir:

1. Öz yeterlik, kişinin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerinden ziyade, aktiviteleri yerine getirmek için kendi kapasitesine dair inancını kapsar.
2. Yeterlik inançları, çok boyutlu olup işlev halindeki farklı alanlarla ilişkilendirilir. Örneğin; matematik öz yeterlik algısı, İngilizce öz yeterlik algısından farklı olabilir.
3. Birçok yetersizlik, yeteneklerin sergilenmesini kolaylaştırabildiğinden veya zayıflatabildiğinden dolayı, öz yeterlik ölçümleri koşullara bağlıdır. Örneğin; öğrenciler rekabetçi bir sınıfta, işbirlikli öğretimin daha çok ön plana çıkarıldığı bir sınıfa oranla öğrenmek için daha düşük bir yeterlik algısı ifade edebilirler.
4. Öz yeterlik ölçümlerinin gücü, farklı ölçütler veya normlardan ziyade, davranış için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır.

Yeterlik algısı, insan yeterlik sisteminde anahtar bir role ve önemli bir katkıya sahiptir (Bandura, 1993; 1997). Ayrıca insan yeterlik sistemindeki unsurlardan hiçbiri, öz yeterlik algısı kadar yaygın ve merkezi değildir (Bandura, 1999; Bandura at al., 2001). Kişisel başarılar, yalnızca becerileri değil, aynı zamanda bunları kullanmak için kendi kendine olan inançları da gerektirir. Bu nedenle, aynı yetenekteki farklı insanlar veya farklı koşullar altındaki aynı kişi, öz yeterlik inancındaki dalgalanmalara bağlı olarak düşük, yeterli ya da olağanüstü bir performans sergileyebilir (Bandura, 1993; 1997). Öz yeterlik, ortaya çıkışından bu yana birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan çalışmalar ve analizler de öz yeterlik algısının bireyin aktivite seçimlerini, bir görevi yerine getirirken gösterdiği çaba ve direnci ve başarılarını etkilediği hipotezini doğrulamaktadır (Bandura, 1977; 1995; 1997; Hoy, 2015; Hoy & Davis, 2006; Ormrod, 2015; Schunk, 2003; 2014; Schunk & Pajares, 2009).

Bandura'ya (1995) göre yeterlik inançları, dört temel süreçle insan işlevselliğini düzenler. Bunlar: bilişsel süreçler, motive edici süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir. Bu farklı süreçler genellikle insanın işleyişinin devam eden düzenlenişinde birbirinden ayrı değil bir bütün halinde çalışırlar. Yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkisi çeşitli şekillerde olur. Çoğu eylemler başlangıçta düşüncede organize edilmişlerdir. İnsanların yeterliliklerine dair inançları, kafalarında

kurdukları senaryoları şekillendirir. Yüksek yeterlik algısına sahip olan insanlar, performans için pozitif destek sağlayan senaryoları kafalarında görselleştirirler. Yeterliliklerinden şüphe edenler, başarısızlık senaryolarını görselleştirir ve yanlış gidebilecek birçok şey üzerinde dururlar. Dolayısıyla kendi içindeki şüphe ile yapılan mücadele, verimli bir sonuç elde etmeyi zorlaştırır. Yeterlik inançları, insanların kendileri için belirledikleri hedefleri, zorluklarla karşılaştıklarında harcayacakları çaba ve dirençleri belirleyerek motivasyonun düzenlenmesinde kilit bir rol oynarlar. İnsanın başa çıkma yeterliklerine olan inançları, motivasyon düzeyleri kadar, tehdit edici ya da zor durumlarla karşılaştıklarında yaşadıkları stres ve depresyonun seviyelerini de etkiler. Yeterlik inançları, potansiyel tehditlere karşı uyanıklığı, onların nasıl algılandığı ve bilişsel olarak nasıl işlendiğini etkiler. Potansiyel tehditlerin yönetilemeyeceğini düşünen insanlar, çevrenin birçok yönünü tehdit olarak görürler ve başa çıkma yetersizliklerine devam ederler. Dördüncü olarak yeterlik inançları, seçim süreçlerinin düzenlenmesinde de önemli rol oynarlar. İnsanlar kısmen kendi çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle, yeterlik inançları, insanların seçecekleri çevre ve etkinlikleri etkileyerek insanların yaşamlarını şekillendirebilirler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşam alanlarını belirleyen farklı yetkinlikler, çıkarlar ve sosyal ağlar geliştirirler. Bu yüzden seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişim yönünü derinden etkileyebilir (Bandura, 1995).

Bandura (2006), bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alanın bulunduğunu belirtmektedir. Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz-yeterlik inancıdır. İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları; üçüncüsü de okulların akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır.

2.1.2.2. Öz Yeterlik Algısı İle Karıştırılan Kavramlar

Yeterlik beklentisi, sonuç beklentisi ile birbirine karıştırılmamalıdır. İkisi birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı anlamlara gelen kavramlardır (Bandura, 1977; 1997; Schunk, 2014). Yeterlik beklentisi, kişinin belli performansları sergilemesine dair kendi kapasitesine olan inancı olarak adlandırılırken; sonuç beklentisi, kişinin belli bir performansın veya davranışın olası sonuçlarına dair yargısı olarak adlandırılır (Bandura,

1977; 1997). Yeterlik beklentisi sorusu; “Belli bir görevi istenilen düzeyde gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme becerisine sahip miyim?” iken; sonuç beklentisi sorusu; “Eğer bu düzeydeki görevi yerine getirirsem bunun muhtemel sonuçları nelerdir?” sorusudur (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Öz yeterlik algısı ile birbirine karıştırılan bir diğer kavram benlik kavramıdır. Öz yeterlik kavramı ve benlik kavramı birbirleriyle yakın ilişki içerisinde olmalarına rağmen birbirlerinden farklıdırlar (Kotaman, 2008). Benlik kavramı (self-concept), doğrudan yaşantılar ve önemli görülen kişilerden alınan değerlendirmeler yoluyla kişinin kendisini bir bütün olarak algılama biçimi olarak adlandırılır (Bandura, 1997). Öz yeterlik ise, kişinin belli bir performansa yönelik kendi kapasitesine dair inancıdır (Bandura, 1977). Benlik kavramı temelde öz yeterlik kavramını da içeren bir kavramdır (Kotaman, 2008). Benlik kavramı genel olarak “ben kimim?” sorusuna işaret ederken; yeterlik algısı, “şunu ve şunu ne kadar iyi yapabilirim?” sorusunu kapsar (Ormrod, 2015).

Öz yeterlik kavramı ile birbirine karıştırılan bir diğer kavram ise öz saygı (self-esteem) kavramıdır. Öz saygı ile öz yeterlik arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır (Hoy, 2015). Bandura’ya (1997) göre öz saygı, öz değer yargıları ile ilişkilendirilirken; öz yeterlik, kişisel kapasiteye dair yargılarla ilişkilendirilir. Yani öz saygı, kişinin kendi değeri ile ilgili kendisi hakkındaki yargısı iken; öz yeterlik, kendi kişisel becerileri konusundaki yargısıdır (Hoy, 2015). Öz saygı, görev özellikli olan öz yeterliğe oranla, daha genel bir çerçeveye sahiptir (Sakız, 2013). Öz yeterlik, “bir şeyi ne kadar iyi yapabilirim?” sorusunu kapsarken; öz saygı, “bir insan olarak ne kadar iyiyim?” sorusunun cevabıdır (Ormrod, 2015).

2.1.2.3. Öz Yeterlik Kaynakları

Bandura (1977), öz yeterliğin dört ana kaynaktan beslendiğini belirtmiştir. Bunlar: Başarı deneyimleri, vekaleten deneyimler, sözel ikna ve psikolojik durumdur.

Başarı deneyimleri: Kişinin bir alandaki öz yeterlik algısının gelişmesindeki en önemli faktör, o alana ilişkin daha önce yaşanan başarılı deneyimlerdir (Bandura, 1977; 1997; Kotaman, 2008; Sakız, 2013). Başarılar, bireyin kişisel yeterliliğinde güçlü bir inanç inşa ederler. Özellikle kesin olarak bir yeterlik algısı kurulmadan önce eğer başarısızlıklar ortaya çıkarsa, bu başarısızlıklar kurulacak olan yeterlik inancını zayıflatabilir. Yani bir alandaki performans başarıları bireyin o alana veya benzer alana

ilişkin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997). Örneğin, bir öğrenci fen bilgisi dersinde başarılı bir performans sergileyebilmiş ve fen bilgisi sınavlarından yüksek bir not almışsa, o alana ilişkin kapasitesine olan inancı artar. Daha sonra aynı öğrenci birkaç defa üst üste başarısızlık yaşarsa, o alana ilişkin öz yeterlik algısı azalabilir. Ancak, insanlar bir alanda bir kez yüksek derecede bir öz yeterlik geliştirmişlerse, o alanda ara sıra yaşanan bazı başarısızlıklar o kişinin inancını kırmaz (Ormrod, 2015). Kotaman (2008), bir öğrencinin bir konuda öz yeterliğini arttırmak için yapılabilecek en etkili şeyin, öğrencinin o konuda başarıyı tatmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Vekaleten Deneyimler: Öz yeterliği oluşturan ve arttıran ikinci kaynak, bireyin kendilerine benzeyen ya da kendilerine model olarak gördükleri başka kişilerin deneyimlerini izleyerek edindikleri yeterlik inancıdır. Bazı yeterliklerin ölçülmesi kesin, belirli bir ölçüt yoktur. Bu yüzden insanlar kapasitelerini diğerlerinin becerileri ile ilişkilendirerek değerlendirmek zorundadırlar. Bir sınavda 115 puan alan bir öğrencinin başkalarının nasıl performans gösterdiğini bilmeden iyi veya kötü bir performans olup olmadığına karar vermede bir dayanağı yoktur. Bu durumda model alma, yeterlik inancının arttırılması için etkili bir araç olarak işlev görür (Bandura, 1997).

Ayrıca model alınan bireyin özellikleri ve başarı durumu, dolaylı yaşantıların kişinin üzerindeki etki düzeyini belirler. Model alınan bireyin başarılı olması model alan kişinin öz yeterliğini arttırdığı gibi, başarısız olması halinde de öz yeterlik algısını azaltabilir (Sakız, 2013).

Sözel İkna: İnsan davranışını etkilemeye yönelik girişimlerde, sözlü ikna kolaylığı ve hazır bulunması nedeniyle yaygın şekilde kullanılmaktadır. İnsanlar, öneri yoluyla, geçmiş yaşantılarında onlara baskı uygulayan şeylerle başarıyla baş edebileceklerine inanmaya yönlendirilirler. Onlar için güvenilir bir deneyimsel temel sağlamadığı için bu yolla arttırılan yeterlik beklentilerinin, kişinin başarı deneyimlerinden elde edilen yeterlik inancından daha zayıf olması muhtemeldir. Aynı zamanda, tehditler ve onlarla baş etmede uzun süren başarısızlık öyküsü karşısında yeterlik beklentileri hangi sözel ikna çeşidiyle arttırılırsa arttırılsın, olumsuz tecrübelerle kolaylıkla söndürülebilir. Sözel ikna yalnızca kalıcı bir kişisel etkinlik hissi yaratma aracı olarak sınırlı etkilere sahip olmasına rağmen, düzeltici performans yoluyla elde edilen başarılarla katkıda bulunabilir. Yani, sözel olarak, zor durumlara hakim olma yeteneklerine sahip olduklarına ikna olan insanlar, yalnızca performans yardımcıları alanlardan daha fazla çaba harcarlar. Bununla birlikte, yeterlik beklentileri, etkili

performansı olanağı sağlamak için koşulları düzenlemeden ikna yoluyla arttırmak, büyük olasılıkla ikna etmeye çalışanların saygınlıklarının azalmasına ve ayrıca alıcıların öz yeterlik algılarının yavaş yavaş tükenmesine neden olacaktır. Bu yüzden öz yeterlikte sözel iknanın etkisi, bağımsız olduğu kadar etkileşimli bir yapıya da sahiptir (Bandura, 1977).

Fizyolojik ve Psikolojik Durum (Duygusal Uyarılma): Stresli ve zorlayıcı durumlar, genellikle, kişisel yeterlikle ilgili bilgilendirici değere sahip olabilecek duygusal uyarılara neden olur. İnsanlar kaygılarını ve strese karşı savunmasızlıklarını değerlendirirken kısmen fizyolojik uyarılma durumlarına bağlı olarak değerlendirirler. Bu nedenle, duygusal durum, tehdit edici durumlarla baş etmede öz yeterlik algısını etkileyebilecek başka bir bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977).

Fizyolojik ve psikolojik durumda öz yeterliğe etki eden unsur, kişinin duygusal durumunu yorumlama biçimidir. Örneğin; sınav öncesi terleyen ve kalbi hızla atan bir öğrenci, bunun nedeninin aşırı sınav stresi olduğunun, aşırı sınav stresinin nedeninin de o konudaki yetersizliği olduğunu düşünmesi, sınava dair öz yeterlik inancını düşürecektir. Fakat öğrenci bunu hava sıcaklığına ve sınava geç kalmamak için hızlı hareket etmesine bağlarsa, öz yeterlik algısı etkilenmeyecektir (Kotaman, 2008).

2.1.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Daha kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi için dikkate alınması gereken faktörlerden biri de, öğretmenlerin öz yeterlik algılarıdır (Erdem & Demirel, 2007). Öğretmen öz yeterlik algısı; “Bir öğretmenin, en zor öğrenciye bile ulaşip onun öğrenmesini sağlayabileceği ile ilgili kendisine duyduğu inanç” (Hoy, 2015, s. 717) olarak tanımlanmaktadır.

Bandura’ya (1993; 1997; 2006) göre, öğrenmeye yardımcı çevre oluşturma görevi ağırlıklı olarak öğretmenlerin öz yeterliklerine ve yeteneklerine bırakılmıştır. Teknolojik gelişmeler dolayısıyla hızla gelişen ve değişen dünyada teknolojik araçların kullanımı eğitim sisteminde de gittikçe artmaktadır. Bu durum öğretmen yeterliğinin özel durumlarıyla da ilgilenilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin yeterliliklerine dair inançları, onların eğitim teknolojilerini benimseme ve kavrama durumlarını etkilemektedir (Bandura, 1997).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar ve analizler, öğretmen öz yeterliğinin, eğitimin kalitesi için hayati önem taşıyan birçok durum üzerinde etkili olduğunu

göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, sınıflarında uyguladıkları akademik aktiviteler üzerinde önemli bir rol oynar (Bandura, 2006). Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin bir öğretim durumunda harcayacağı çabanın miktarını ve engellerle yüz yüze kaldığında göstereceği sabrı da etkileyen motivasyonel bir yapıdır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis (2009) yaptıkları araştırmada; yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, yeterlik algılarının yüksek olduğu alanlarda daha hevesli olma ve öğretimde daha fazla zaman harcama eğilimi gösterdiklerini, yeni fikirlere açık olma, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni metotlar keşfetme, küçük grup çalışması ve soru sorma gibi etkili ama potansiyel olarak güç metotları kullanma, doğrudan sözlü açıklamalarla ilgili öğretimden kaçınma ve hatalı öğrencileri düzeltmede sabırlı olma olasılıklarının daha fazla olduğu, öğrencileri eleştirme olasılıklarının daha az olduğu, sadece müfredatı uygulayan değil, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan stratejiler benimseme olasılıklarının daha fazla olduğu, akademik odaklı eğitimi sürdürebilme ve sorun çıkaran öğrenciye kızmadan veya onu tehdit etmeden eğilme olasılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Hoy, 2015).

Yüksek öz yeterlik algısı ile ilgili çok sayıda olumlu sonucun yanında, öğretmen öz yeterliğinin farklı şekillerinin problemli olabileceğini de göz önünde bulunduran araştırmacılar da olmuştur. Wheatley (2002; 2005), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aşırı iyimserliklerinin kendi etkinliklerini doğru bir şekilde değerlendirmelerinin önüne geçtiğini savunmuştur (Akt. Hoy, 2015). “Yüksek öz yeterlikle ilgili dile getirilen bir diğer problemli sonuç da; yüksek yeterlik algısının yeni bilgiler öğrenme ve “zaten işe yarayan yöntemleri” değiştirerek yeni yöntemler kullanma konusunda bir direnç unsuru olmasıdır” (Hoy, 2015, s. 721). Ayrıca Wyatt (2014), öz yeterlik inançlarının düşük olmasının bireyin kendini geliştirmesini destekleyebileceğini dile getirmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği İle İlgili Araştırmalar

Coladarci (1992) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin genel ve kişisel öz yeterlik algıları ile eğitime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem olarak seçilen 170 öğretmenin eğitime bağlılık derecelerinin saptanması için öğretmenlerin

“Tekrar başa dönme imkanına sahip olduğunuzu varsayarsak; mevcut bilgileriniz göz önüne alındığında yine bir öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar baz alınmıştır. Bu beş puanlık likert tipi ölçekten alınan puanın artması, öğretmenlik mesleğini seçme olasılığını da artması demektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem genel hem de kişisel öz yeterlik algılarının eğitime bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel ve genel öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenen öğretmenlerin eğitime daha fazla bağlılık gösterdikleri saptanmıştır.

Milson ve Mehlig (2002), İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli demografik özellikleriyle ilişkisini tespit etmek istemişlerdir. Araştırmada kendilerinin geliştirdikleri 24 maddeden oluşan, beşli likert türüyle oluşturulmuş “Karakter Eğitimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” anketi kullanılmıştır. Kişisel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliği şeklinde iki boyuttan oluşan anket, 254 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için hazırlanan kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, etnik kökenleri, eğitim durumları, okuttukları sınıf düzeyleri ve mezun oldukları kuruluşun yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, etnik kökenlerine, eğitim durumlarına ve okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak dini kökenli özel bir üniversite veya okuldan mezun olan öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin genel öğretim boyutu öz yeterlik algılarının, dini kökenli olmayan özel okuldan ve devlet okulundan mezun olan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Penrose, Perry ve Ball (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş, kıdem ve statü değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 135 kadın ve 75 erkek olmak üzere toplam 210 öğretmenin dahil edildiği araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için Gibson & Dembo (1984)’nın geliştirdikleri ölçek, duygusal zekalarını ölçmek için de Perry, Ball & Stacey’in (2004) geliştirdikleri ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekalarının öz yeterlik algıları ile pozitif, anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem ve mevcut statü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal zekaları ile öz yeterlik algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yani; bir öğretmenin

duygusal zekasının cinsiyet, yaş, kıdem ve statülerinden bağımsız olarak öz yeterlik algısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Dedeli (2008) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusundaki yeterlik algısı düzeylerini ve bu düzeylerin öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine, devam ettikleri öğretim şekline, yetiştikleri yerleşim birimi türüne, mezun oldukları orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih sıralarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemi, İzmir ilindeki Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 320 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda “*oldukça yeterli*” olduklarına dair görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre kız öğrencilerinin lehine ve öğrenim gördükleri öğretim şekline göre gündüz öğrenime devam edenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dilber (2009), yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal İlçesi'ndeki ilköğretim okullarında görev yapan 261 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu, tükenmişlik yaşantılarını belirlemek için “Öğretmen Tükenmişlik Anketi” ve öz yeterlik algılarını belirlemek için de “Yeterlilik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin tükenmişlik dereceleri, cinsiyetlerine ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı fark göstermezken; çalıştıkları okul türü, yaş durumu, mezun oldukları okul, ders çeşitliliği, mesleki kıdem, görev türü, sınıflardaki öğrenci sayısı, sahip oldukları bilgi ve becerilerin yaptıkları işle uyum içinde olduğunu düşünme durumları, öğretmenlik yapma nedenleri, mesleki açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri, velilerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşünceleri, öğrencilerinin sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşüncelerine ve fırsat bulunca emekli olmak isteyip istememelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ise; cinsiyetlerine, yaşlarına, okuldaki hizmet sürelerine öğretmenlik yapma nedenlerine, mesleği isteyerek seçme durumlarına

göre anlamlı bir farklılık göstermezken; çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev türü, ders çeşitliliğine, sınıflardaki öğrenci sayısına, girdikleri ders saatine, öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirip getirmediği yönündeki düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık gösterir. Son olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik yaşantıları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Telef (2011) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik algıları ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında İzmir ili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonunda öz-yeterlik algısının alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yeşilpınar (2011), araştırmasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta okuyan 35 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz gören katılımcıların çoğunluğunun bu algılarının nedenini eğitim eksikliği, geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi ve çevresel etmenlere dayalı açıkladığı, katılımcıların yeterlik algılarında ise geçmişte yaşadıkları olumlu durumların ve dönütlerin, bilgi kaynaklarının kullanımının, kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Güvenç (2011), sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki öz yeterlik algılarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale il merkezindeki 126 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen Özerklik Desteği” ve “Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu ve kıdemlerine göre farklılaşmadığı belirlenirken; mesleki öz yeterlik algılarının olumlu düzeyde olduğu ve kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mojavezi ve Tamiz (2012), öğretmen öz yeterlik algısının öğrencilerin motivasyon ve başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla İran'ın dört farklı şehrinde 80 lise öğretmeni ve 150 lise öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, öğretmen öz yeterliğini ölçmek için Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve öğretim stratejilerinde (8), sınıf yönetiminde (8) ve öğrenci katılımını sağlamada (8) öz yeterlik boyutlarından oluşan toplam 24 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyon anketi ise dört bölümden oluşmaktadır: Schmidt (1996) tarafından kabul edilen ve öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek için kullanılan bölüm birinci ve ikinci bölümü, Gardner (1986) tarafından kabul edilen ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını ölçmek için kullanılan bölüm üçüncü bölümü, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki görüşlerini belirleyen anket ise dördüncü bölümü oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler A, B ve C şeklinde gruplara ayrılmışlardır. Öğretmenleri daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olan A grubu öğrencilerin başarıları, öğretmenleri daha düşük öz yeterlik algısına sahip olan B ve C grubu öğrencilerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Buna bağlı olarak, öğretmenin öz yeterlik algısı yükseldikçe, öğrencinin başarısının da artacağı yorumu yapılmıştır.

Poggio (2012), öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de okuttukları öğrencilerin bazı karakteristik özelliklerinin öğretmenlerin okuryazarlık öğretimindeki öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiş ve bunun yanı sıra öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi yükseldikçe okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarının düşüp düşmediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın örneklemini, Amerika'nın Kansan Eyaleti'nde görev yapan 3-4-5-6-7 ve 8. sınıfı okutan toplam 176 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Johnson (2011)'un geliştirdikleri "okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri arttıkça okuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının değişmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özelliklerinden kıdem değişkeninin, öğrencilerin

özelliklerinden de etnik köken ve ekonomik durum değişkeninin öğretmenlerin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Son olarak da öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ile bilgisayar fobileri arasındaki ilişkiyi araştıran Chen (2012), Tayvan’da görev yapan 300 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yüksek bilgisayar fobisine ve düşük bilgisayar öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Bilgisayar fobisi ile bilgisayar öz yeterliği arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Sıklıkla bilgisayar kullanan öğretmenlerin bilgisayar fobilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ve daha genç öğretmenlerin daha düşük bilgisayar fobisine ve daha yüksek bilgisayar öz yeterliğine sahip oldukları saptanmıştır.

Koç (2013) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini ve her birinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Sivas Merkez’de bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 125 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alt boyutlarından olan sınıf yönetimindeki öz yeterlik algılarının kıdem ve cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Simmons (2013), yaptığı araştırmada Amerika’da Güney Karolina Bölgesi’ndeki iki kentten rastgele altı ilkokul seçmiştir. Bu okulları düşük performans (3) ve yüksek performans (3) gösteren okullar olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Çalışmanın örneklemini, düşük performans gösteren üç ilköğretim okulunda görev yapan 112 öğretmenden ve yüksek performans gösteren üç ilköğretim okulunda görev yapan 55 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı, okulların yüksek performanslı mı veya düşük performanslı mı olduklarını belirlemek için üç ile sekizinci sınıf arası öğrencilerin akademik performanslarını kullanmıştır ve 2009-2010-2011 yılları arasındaki test verileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, düşük ve yüksek performans gösteren ilkokullardaki öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı

bir farklılık olup olmadığını tespit etmek, düşük ve yüksek performans gösteren ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının müdürlerin liderlik uygulamaları tarafından etkilenip etkilenmediğini tespit etmek ve yüksek öz yeterlik algısı bildiren öğretmenlerin, düşük performanslı okul müdürlerine oranla yüksek performans gösteren okul müdürlerinden daha fazla dönüşümsel liderlik uygulamalarını görüp görmediklerini belirlemektir. Araştırma sonucunda, düşük performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yüksek performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düşük performans gösteren okullardaki öğretmenlerin temel liderlik uygulamaları, yüksek performans gösteren okullardaki öğretmenlere oranla daha düşük çıkmıştır. Ayrıca, dönüşümlü liderlik uygulamalarının hem düşük performans gösteren hem de yüksek performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak bu çalışma, okul müdürlerinin, öğretmen öz yeterlik inançları yoluyla dolaylı olarak öğrencilerin başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Guha ve Paul (2014), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları, öğretmenlerin cinsiyetleri ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin türü açısından da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hindistan'ın Batı Bengal eyaletinde görev yapan 216 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, öz yeterlik algılarını ölçmek için de Pethe, Chaudhari and Dhar (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Öz yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerinin türüne (kentsel-kırsal) göre farklılaştığı da belirlenmiştir.

Özdemir (2015) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 akademik yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 378 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokuma-yazma öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik

algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı derecede farklılaştığı; okudukları sınıf düzeylerine göre ise anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimindeki öz yeterlik inançlarının uygulama yapma eksiliğinden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sing ve Katlana (2015), yaptıkları araştırmada üniversite öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını cinsiyetlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Hindistan'ın İndore kentinde yer alan Devi Ahilya Vishwavidhyalaya Üniversitesi'nde görev yapan 35'i kadın 35'i erkek olmak üzere toplam 70 üniversite öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üniversite öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında kadın öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Koşar (2015), yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen profesyoneli, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görevli 279 öğretmenden oluşmaktadır. Her üç değişken için veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyoneliyle pozitif yönde ve anlamlı ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.

Bozbaş (2015), yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 Eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli 281 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimindeki becerilerini ölçmek için "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği", öz yeterlik algılarını ölçmek için de "Öğretmen Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, kıdem ve mesleği kendi isteğine göre seçme durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ise; okuttukları sınıf mevcuduna göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Toy (2015), sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında

Denizli ili ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 340 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu ve cinsiyet ile kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ise “yapabilirim” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kıdem ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kılınç, Koşar, Er ve Öğdem (2016), yaptıkları araştırmada, bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Ankara'daki ilkokullarda görev yapan 252 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bürokratik okul yapısı ve öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Uçar (2001), “okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması” konulu araştırmasında, karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin başarılarını anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı bütün ilkokullardaki birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada sonucunda, çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlatma, okuduğunu yorumlama, yaratıcılık, söyleneni yazma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme ve kendilerini ifade edebilme becerileri karma yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Her iki yöntemde de sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere oranla okuma yazma becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Baş (2004) araştırmasında, ilköğretim birinci sınıfta bitişik eğik yazıyla okuma yazmanın kazanım sürecinde Bütünsel Beyinle Öğrenme Yaklaşımı'nın uygulandığı öğrencilerle Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı öğrencilerin okuma ve yazma erişimlerinde farklılıkların olup olmadığını ve cinsiyetin her iki yaklaşım

üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 22'si deney 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 46 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ders işleyen öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramıyla ders işleyen öğrencilere göre hem okuma erişileri hem de yazma erişileri bakımından daha başarılı oldukları görülmüştür. Cinsiyetin de her iki yaklaşım üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Şenel (2004) yaptığı araştırmada, birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde kullandıkları (tercih ettikleri) yöntemlerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ilindeki ilkokullarda görev yapan ve en az bir kez birinci sınıfı okutan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 91'inin cümle yöntemini kullandığı, cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin % 67'sinin bu yöntemi doğru bulduğu için kullandığı tespit edilmiştir.

Özenç (2007) araştırmasında, öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinde görev yapan ve daha önce birinci sınıf okutmuş olan 230 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında beşli likert tipi öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretirken oyundan yararlandıkları, öğretmenlerin çoğunluğu ilkokuma ve yazma öğretmede oyunları kullanırken materyallerden faydalandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin yaşlarına, cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, lisansüstü eğitim alıp almamalarına, öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamalarına ve bulundukları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Yıldız (2009), “ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği” konulu doktora tezinde, ilköğretim birinci sınıflarda Türkçe dersinde çoklu ortam araçlarının ilkokuma yazma öğretimindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desenlerden “Kontrol Gruplu Son-Test Model” ile gerçekleştirdiği araştırmasında, çalışma grubu olarak Bolu ilindeki iki ilkokulun birinci sınıflarından birini kontrol grubu, birini de deney grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada deney grubunda bir öğretim yılı boyunca ilkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamaları yapılırken; kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, çoklu ortam uygulamalarını uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla okuma yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazandıkları, verilen metni daha kısa anlamlı derecede daha

kısa sürede okudukları, öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında okuma becerisi bakımından daha başarılı oldukları, okuduğunu anlama yönünden anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları ve yazma becerisi yönünden her iki yarıyıl da daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin her iki yarıyıl sonunda da gerek okumada gerekse yazma becerisinde anlamlı derecede daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir. Her iki grupta da okuma yazma becerisinin gelişiminin, heceden kelimeye, kelimeden basit cümlelere daha sonra da daha karmaşık yapılara doğru olduğu gözlemlenmiştir.

Obalar (2009), “ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Kadıköy’de 1, Ümraniye’de 2 olmak üzere toplam 3 resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 304 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında, öğrencilerin okuma yazma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler, sosyal duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), zekalarını ölçmek amacıyla Raven Standart Progressive Matris (RSPM) Testi ve kendileri ve aileleri ile ilgili bilgileri öğrenmek amacıyla da Öğrenci-Aile Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, kız öğrencilerin lehine, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine ve evlerinde Türkçe konuşulan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyleri, ailelerinin ekonomik durumları yükseldikçe ve okulların bulundukları sosyo-kültürel çevre iyileştikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanların da yükseldiği saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yiğit (2009), “ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (şırnak ili örneği)” isimli tez çalışmasına, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini incelemiştir. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinde yer alan 31 ilköğretim okulunda görev yapan 70 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler öncelikle 11 birinci sınıf öğretmeni ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde 3 ayrı

görüşme yapılarak toplanmış, ardından 59 birinci sınıf öğretmenine öğretim yılı sonunda anket uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanması için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve nicel verilerin toplanması için kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma öğretim Sürecinde karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerini Belirlenme Anketi”, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin ana dillerinin farklı olmasının okuma yazma sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda farklı durumlardaki (hiç Türkçe bilmeyen, okulöncesi eğitim almamış ve okulöncesi eğitim almış) öğrencilerin benzer güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Ana dili Türkçe olmayan çocukların öğrenim gördüğü okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime, dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde belirtmişlerdir. Bu güçlüklerle baş etme yöntemlerini ise; görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıkları geliştirici etkinlikler yapma, bireysel olarak birebir ilgilenme, sürekli tekrarlar yapma, şarkı tekerleme, masal vb. etkinliklere çok yer verme, konuşurken vücut dili, jest ve mimikleri çok kullanma şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerinin karşılaştıkları bu güçlüklerin nedenleri olarak ana dillerinin farklı olmasını, ailenin eğitime gerekli önemi vermemesini ve öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmalarını göstermişlerdir.

Aba (2011), “ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (balıkesir ili örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanması üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Balıkesir ilindeki ilkokullarda görev yapan 315 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler, yeni programın kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme hızını arttırdığı, öğrencileri edilgen olmaktan kurtarıp etken hale getirdiği, bu programla okumaya erken başladığı ve okuma sırasında doğru hecelere ulaşıldığı görüşünde olmuşlardır. Yine öğretmenlerin, bitişik eğik yazı ile yazı yazma hızının daha fazla olduğunu, yeni programda seslerin oyun oynanarak eğlenceli bir şekilde öğretildiğini, verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu, ilkokuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak

verilmesinin çok büyük bir kolaylık olduğunu ve bu programın öğretmen ve öğrenci yaratıcılığına katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, verilen kitaplarda dikteyi geliştirici doğru hecelere yönelik etkinliklerin çok az, öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamının ise çok fazla olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre, yeni programla okuma yazmada ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmekte, el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamakta ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada, birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, çalışma durumu, mezun olduğu okul türü ve birinci sınıfı okutma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak, eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması, velilerle sık sık toplantıların yapılması ve işbirliğinin arttırılması, öğretmenlerin programı daha iyi anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması ve hizmet içi eğitimlerin arttırılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Yazanoğlu (2011) tez çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2008-2009 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Şırnak ili Silopi ilçesinde, iki ilkokulda öğrenim gören toplam 100 ilköğretim birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri, ailenin eğitim ve ekonomik durumunu tespit etmek amacıyla Sosyo-ekonomik düzey ölçeği, öğrencilerin kelime dağarcığına ilişkin bilgileri tespit etmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi uygulanarak ve okuma yazma başarıları ölçümü ise sene sonu Türkçe ders notları incelenerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı ile ilkokuma yazma başarısı arasında kelime dağarcığı daha fazla olan öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça kelime dağarcıklarının ve okuma yazma başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörünün ise öğrencilerin kelime dağarcıkları ve okuma yazma başarıları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Koç (2012), “okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması” başlıklı makalesinde, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı öğretimi hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmanın verilerini, Van il merkezindeki 4 ilkokuldaki 18 sınıf öğretmeniyle görüşerek toplamıştır. Araştırmada öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının cümle

yöntemine göre daha düşük olduğu, öğrenciler sese ağırlık verdikleri için anlayarak okumanın gerçekleşmediği, öğrencilerin yazılı anlatımda anlamlı cümleler kuramadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler tarafından eğik yazı uygulamasının benimsendiği, fakat bitişik eğik yazı uygulamasının branş öğretmenleri tarafından yeterince önemsenmediği belirlenmiştir.

Şentürk (2013) tez çalışmasında, yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup “Sontest Kontrol Grubu Model” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Polatlı ilçesi İnönü ilköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 24’ü deney, 24’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öğrenci-veli kişisel bilgiler formu, ödev değerlendirme çizelgesi, okumaya geçiş zaman çizelgesi, okuma hızlarına ait çizelge hazırlanmış ve ayrıca Obalar (2009) tarafından geliştirilen okuma ve dikte becerisi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama, görsel okuma ve anlama, dikte ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerinin yazım kurallarına uymalarında ve daha erken okumaya geçmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; okuma hızlarının arttırılmasında da anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ödevlerini daha özenli, eksiksiz ve hatasız yaptıkları, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre de yazılarının daha okunaklı ve düzgün olduğu saptanmıştır.

Yıldız, (2015), araştırmasında etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol grubu” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulu’nda okumakta olan 29’u deney ve 29’u kontrol grubu olmak üzere, toplam 58 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda dersler etkileşimli materyal destekli öğretimle işlenirken, kontrol grubunda dersler öğretmen merkezli yöntem ile işlenmiştir. Araştırma sonunda gerekli verilerin toplanması için Obalar (2009)’ ın geliştirdiği okuma ve dikte becerisi ölçekleri ve araştırmacı tarafından seçilen okuma hızını ölçme metni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, etkileşimli materyal destekli öğretimin öğrencilerin okuma hızları ve okuma becerilerinin üzerinde olumlu bir etkiye

sahip olduğu, öğrencilerin dikte becerilerinin gelişimi açısından da herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Tutal ve Oral (2015), yaptıkları makale çalışmasında okula başlama yaşının öğrencilerin ilkokuma-yazma başarılarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma, Diyarbakır ili merkez Kayapınar İlçesindeki 5 ilkokuldan toplam 432 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, öğrenci bilgi formu, okuma ölçeği, yazma ölçeği ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 60-66 aylık olan öğrencilerin ilkokuma başarılarının 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilkokuma başarılarından daha düşük olduğu, 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarılarının 60-66 aylık olan öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksek olduğu, 60-66 aylık olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının 67-72 aylık ile 73 aylık ve daha büyük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilkokuma-yazma ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilkokuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksek olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Gözütok, Ulubey, Yılmaz, Hamsi ve Dinçer (2015), “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen ve Öğrenci Kitaplarının Değerlendirilmesi” başlıklı makale çalışmalarında, ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının farklı alanlardan çeşitli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Doküman analizi tekniğinin kullanıldığı araştırmada farklı uzmanlık alanlarından (Eğitim Programları, Ölçme ve Değerlendirme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Güzel Sanatlar ve Okul Öncesi Eğitimi) 19 kişilik bir grup oluşturularak uzmanların kitaplara ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirme öğeleri arasında uyumsuzluklar olduğu, içeriğin iyi yapılandırılmadığı, ölçme değerlendirme etkinliklerinin değerlendirme niteliği taşımadığı, etkinliklerin ve kullanılan görsellerin büyük bölümünün hedef grubun gelişim düzeyine uygun olmadığı, olumsuz örtük iletilerin yer aldığı, etkinliklerde ve yönergelerde birçok dil ve anlatım yanlışının yapıldığına dair görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonunda, birinci sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuzunun, öğretmen ve öğrenci kitapları, kitap tasarım ilkeleri

dikkate alınarak yetkin kişiler tarafından yeniden hazırlanması ve yetkili kurulların denetiminden geçirilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

Özerbaş ve Güneş (2015), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri” başlıklı makalesinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, Ankara il merkezinde görev yapan 212 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma sıklığının “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok düz yapıya sahip teknolojileri kullandıkları, ardından görsel-işitsel teknolojiler ve tümleşik teknolojiler boyutlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin düz yapıya sahip teknolojiler içerisinde yer alan kitap, metin, resim vb. materyalleri daha çok kullandıkları saptanmıştır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli alanlardaki öz yeterlik algılarını inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ortaya çıkarılmasında betimsel tarama yöntemi, karma yöntem ve olgubilim yöntemi gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin birçok alanda genellikle yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca birçok araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının farklı alanlarla olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitime bağlılıkları, duygusal zekaları, iş ve yaşam doyumları, özerklik destekleri, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları, sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik yaşantıları gibi alanlarla anlamlı bir ilişki içerisinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili literatür ışığında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin birçok araştırmaya da rastlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği nitel veya nicel araştırmalara, farklı öğretim yöntemlerinin ilkokuma yazma öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmalara rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmanın özgünlüğü açısından önemli bir husus olarak değerlendirilebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2014, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Mersin’in Yenişehir, Toroslar, Akdeniz ve Mezitli ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda ulaşılabilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden 456 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	182	39.1
Kadın	274	60.9
Toplam	456	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 182’sinin (% 39.1) erkek, 274’ünün (% 60.1) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Örneklemini oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	N	%
21-30 yaş	9	2
31-40 yaş	139	30.5
41-50 yaş	170	37.3
50 yaş ve üstü	138	30.3
Toplam	456	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun (%2) 21-30 yaş aralığında, 139'unun (%30.5) 31-40 yaş aralığında, 170'inin (%37.3) 41-50 yaş aralığında olduğu, 138'inin (%30.3) ise 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
0-5 yıl	5	1.1
6-10 yıl	40	8.8
11-15 yıl	80	17.5
16-20 yıl	93	20.4
21 yıl ve üstü	238	52.2
Toplam	456	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'inin (%1.1) 0-5 yıl arası, 40'inin (%8.8) 6-10 yıl arası, 80'inin (%17.5) 11-15 yıl arası, 93'ünün (%20.4) 16-20 yıl arası, 238'inin (%52.2) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okul Türü	N	%
Devlet	415	91
Özel	41	9
Toplam	456	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 415'inin (%91) devlet okullarında, 41'inin (%9) ise özel okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mazun Olunan Okul	N	%
Eğitim Fakültesi	307	67.3
Diğer(Fen Edebiyat, Ziraat Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi)	149	37.7
Toplam	456	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 307'sinin (%67.3) eğitim fakültesinden, 149'unun (%37.7) ise diğer fakültelerden (Fen Edebiyat, Ziraat Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi) mezun oldukları görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birinci Sınıfı Okutma Sayılarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

1. sınıf okutma sayısı	N	%
1 defa	12	2.6
2 defa	39	8.6
3 defa	72	15.8
4 defa ve üstü	333	73
Toplam	456	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'sinin (%2.6) 1 defa, 39'unun (%8.6) 2 defa, 72'sinin (%15.8) 3 defa, 333'ünün (%73) ise 4 defa ve üzeri birinci sınıfı okuttukları görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	%
Alıyorum veya aldım	44	9.6
Hayır almadım	412	90.4
Toplam	456	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 44'ünün (%9.6) lisansüstü eğitim aldığı, 412'sinin (%90.4) ise lisansüstü eğitim almadıkları görülmektedir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	N	%
Alt	156	34.2
Orta	102	22.4
Üst	198	43.4
Toplam	456	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 156'sının (%34.2) alt, 102'sinin (%22.4) orta, 198'inin (%43.4) de üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilerin örtüştüğü görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli hissetme durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Hissetme Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Kendini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Hissetme	N	%
Evet	377	82.7
Hayır	79	17.3
Toplam	456	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 377'sinin (%82.7) kendisini bitişik eğik yazı konusunda yeterli, 79'unun (%17.3) ise kendini yetersiz hissettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi için Özdemir (2015) tarafından geliştirilen “İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği, Özdemir (2015) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde uygulanan bir ölçme aracıdır. Ölçek, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Özdemir (2015) tarafından geliştirilen ölçek; 35’i olumlu, 12’si olumsuz olmak üzere toplam 47 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipine göre oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1: “Hiç Katılmıyorum”; 2: “Katılmıyorum”; 3: “Kararsızım”; 4: “Katılıyorum”; 5: “Tamamen Katılıyorum” şeklinde sınıflandırılmıştır. Verilen cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde bir puanlama yoluna gidilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 235; en düşük puan ise 47’dir. Ölçek maddelerinden alınan puanların artması, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yükseldiğini, azalması ise öz yeterlik algılarının düştüğünü göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizi Özdemir (2015) tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi’nde sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan toplam 226 sınıf öğretmeni adayından toplanan veriler ışığında yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda ölçeğin tek faktörlü olduğu ve toplam varyansın %63.142’sini açıkladığı görülmüştür. Bu ölçütler doğrultusunda “İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği”, açıkladığı varyans oranı ve tek faktörlü yapısıyla geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı da 0.93 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

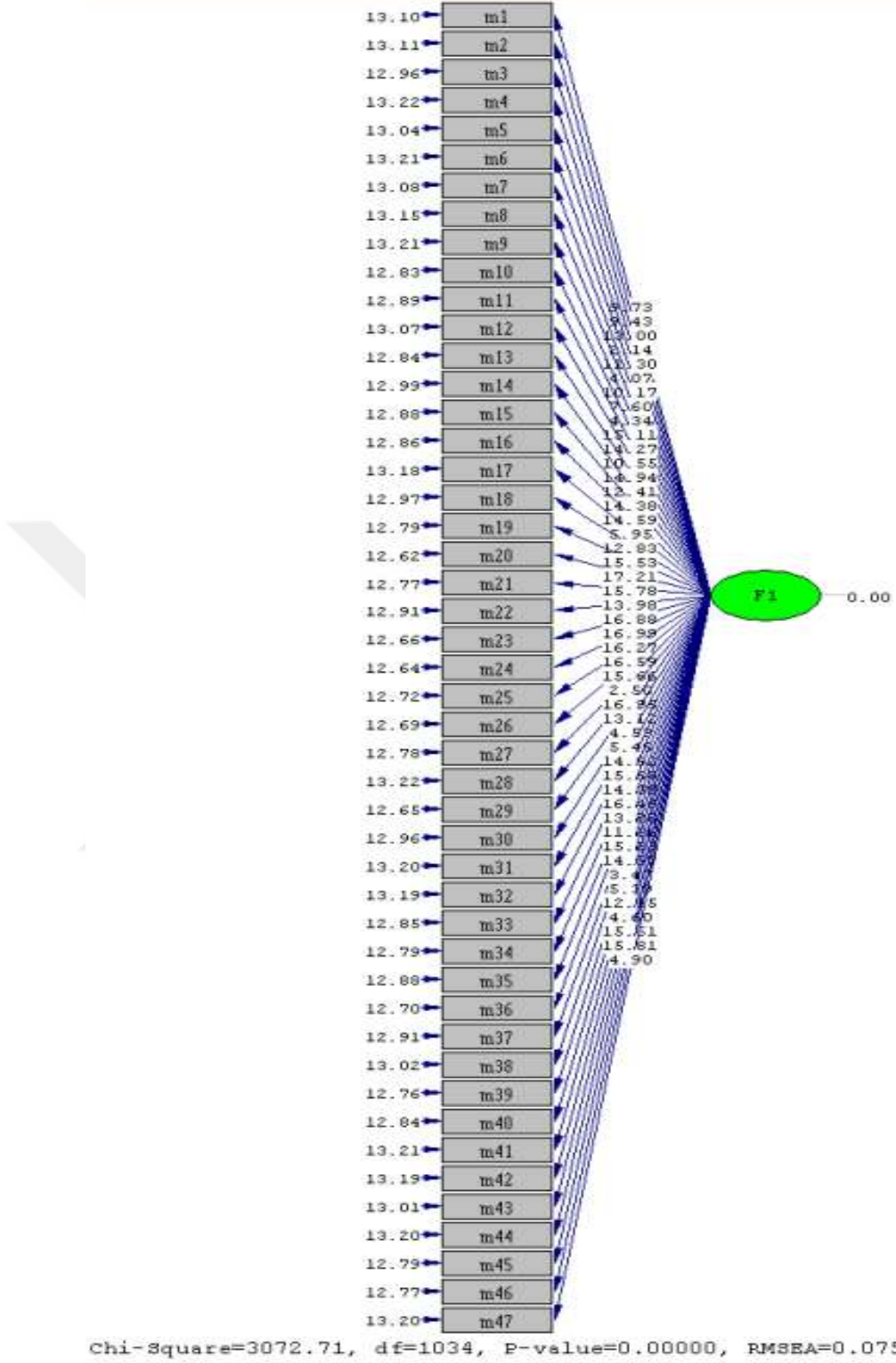
Tablo 10’da ölçekteki olumlu ve olumsuz maddelerden örnekler verilmiştir.

Tablo 10

İlkokuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği Olumlu Ve Olumsuz Maddeler

Maddeler	Madde No	Örnek Maddeler
Olumlu Maddeler (n=35)	1, 2, 3, 5, 7, 10, 11,	-Öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırbulunuşluk
	13, 14, 15, 16, 18, 19,	düzeylerini belirleyebilirim.
	20, 21, 22, 23, 24, 25,	-İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin
	26, 27, 29, 30, 33, 34,	gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilirim.
	35, 36, 37, 38, 39, 40,	
Olumsuz Maddeler (n=12)	43, 45, 46,	-İlkokuma yazma öğretiminde sınıf disiplinini
	4, 6, 8, 9, 17, 28, 31,	sağlamakta zorlanırım.
	32, 41, 42, 44, 47	-İlkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanamam.

Bu araştırmanın örneklem grubundan toplanan veriler ışığında “İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği”nin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Dolayısıyla ölçüm modeli tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Modelde F1 olarak geçen faktör bağımsız diğer adıyla örtük değişkeni, m1, m2, m3.... olarak geçen bağımsız değişkene ait birimler ise bağımlı diğer adıyla gözlenen değişkenleri ifade etmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli parametre değerleri

Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinde LISREL 8.70 paket programından faydalanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi süreci, Özdemir (2015) tarafından yapılan faktör analizi sonunda tek faktörlü modelin sınanması ve modelin

değerlendirilmesini kapsamaktadır. Burada modelin sınanması ile kasıt temel parametrelerin hesaplanmasıdır. Temel parametrelerde ilk kontrol edilmesi gereken gözlenen değişkenlerin t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyidir. Şekil 1’de modele ait t değerleri gösterilmektedir.

Şekil 1’de ölçeği oluşturan maddelerin tek bir faktörü açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmektedir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96’yı geçerse .05 düzeyinde, 2.56’yı geçerse .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede, Şekil 1 incelendiğinde tüm parametrelerin .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği gözlenmektedir. Bu durum her bir maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla bütün maddelerin ölçek kapsamında yer almasının uygun olduğu gözlenmiştir.

Model uyumu için yapılan parametre tahminlerinden sonra modelin bir bütün olarak değerlendirilmesi aşaması gelmektedir. Ölçüm modelinin değerlendirilmesi için model uyum indekslerine bakmak gerekmektedir. Bu araştırmada elde edilen uyum indeksleri Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Ölçüm Modeline Ait Hesaplanan Uyum İndeksleri ve Kesme Noktaları

Uyum İndeksleri	Hesaplanan Değer	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Kaynaklar
χ^2/df	2.97	< 2	<5	Tabachnick and Fidell, (2007); Şimşek (2007); Hooper, Coughlan and Mullen (2008).
RMSEA	0.075	< 0.05	<0.08	Tabachnick and Fidell, (2007); Kline (2005); Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010);
SRMR	0.060	<0.05	<0.08	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010); Tabachnick and Fidell, (2007)
NNFI	0.96	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Hu & Bentler (1999), Sümer (2000).
PNFI	0.91	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Tabachnick and Fidell, (2007)
CFI	0.97	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Hu & Bentler (1999), Sümer (2000).
IFI	0.97	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Hu & Bentler (1999), Sümer (2000).
NFI	0.95	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Tabachnick and Fidell, (2007)
GFI	0.90	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	Tabachnick and Fidell, (2007)

Tablo 11'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 2.97 değerini aldığı görülmektedir. Büyük örneklemelerde χ^2/df oranının 3'ün altında olması; küçük örneklemelerde aynı oranın 2.5'in altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005). Bu çerçevede ilk yapılan analizin mükemmel uyumu gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 11'deki NNFI, PNFI, CFI, IFI, NFI ve GFI uyum indeksleri incelendiğinde elde edilen değerlerin sırasıyla 0.96, 0.91, 0.97, 0.97, .95 ve .90 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'nın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000). Bu çerçevede elde edilen değerlerin mükemmel ve iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde tek faktörlü 47 maddeden oluşan "İlkokuma-Yazma Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği" yapı geçerliliğin yeterli olduğu söylenebilir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından düzenlenen ve anketin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgi formunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki kıdemlerini, birinci sınıf tecrübelerini, lisansüstü eğitim durumlarını, mezun oldukları okul türünü, görev yaptıkları okul türünü, okulun sosyo-ekonomik durumunu ve kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılama durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (EK 1) alınarak uygulanmıştır. Verilerin toplanması süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Anketler öğretmenlerin derslerinin olmadığı, branş derslerinin olduğu saatlerde dağıtılmış ve anket hakkında araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin anketleri uygun oldukları bu zamanlarda yanıtlamaları sağlanarak hemen toplanmıştır. Anketler yaklaşık 10-15 dakikalık bir sürede yanıtlanmıştır. Toplamda 470 öğretmene ulaşılmış ve 470 anket uygulanmıştır.

Toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek gözden geçirilmiş ve büyük oranda boş bırakılan/ hem olumlu hem de olumsuz sorulara aynı yönde yanıt verilen anketler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla 14 anket araştırma dışında kalmıştır. Toplam 456 anket araştırmaya dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS.20 ve LISREL 8.70 paket programlarından faydalanılmıştır. Farklılıkların incelenmesinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ kabul edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, grup ortalamalarının arasındaki farklılığın belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Beşli likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı “hiç katılmıyorum”, 1.81 – 2.60 aralığı “katılmıyorum”, 2.61 – 3.40 aralığı “kararsızım”, 3.41 – 4.20 aralığı “katılıyorum”, 4.21 – 5.00 aralığı da “tamamen katılıyorum” seçeneklerine karşılık gelmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme oluşturan öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen sıra izlenmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi (İOYÖ) öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Puanları

Madd e No	Madde	N	$\bar{x}$	Ss	Öz Yeterlik Düzeyi
1	Öğrencilerin İlkokuma-yazmaya hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.	456	4.35	0.739	Çok Yüksek
2	İlkokuma yazma öğretiminde her geçen gün daha da başarılı olduğumu düşünüyorum.	456	4.52	0.725	Çok Yüksek
3	Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerini gidermesi için gerekli çalışmaları yaptırabilirim.	456	4.37	0.703	Çok Yüksek
4	Sınıfta yapılan İlkokuma-yazma faaliyetlerini düzenli yürütme konusunda zorlanacağımı düşünüyorum.	456	4.05	1.297	Yüksek
5	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.	456	4.23	0.730	Çok Yüksek
6	Anadili Türkçe olmayan öğrencilere İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.	456	2.96	1.198	Orta
7	İlkokul Türkçe Programı’nda önerilen İlkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tamamını uygulayabilirim.	456	4.21	0.869	Çok Yüksek
8	İlkokuma yazma öğretiminde sınıf disiplini sağlamak zorlanırım.	456	4.26	0.937	Çok Yüksek
9	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanacağım metinleri kendim oluşturamam.	456	4.12	1.015	Yüksek
10	İlkokuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim.	456	4.55	0.643	Çok Yüksek
11	Okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklara farklı etkinlikler tasarlayabilirim.	456	4.28	0.689	Çok Yüksek

Tablo 12 (devamı)

12	İlkokuma yazma öğretimi sürecinde her öğrenciyle bire bir ilgilenebilirim.	456	4.17	0.789	Yüksek
13	İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğretim yapabilirim.	456	4.29	0.653	Çok Yüksek
14	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanmam gereken materyalleri tasarlayabilirim.	456	4.14	0.693	Yüksek
15	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen İlkokumayazma öğretimi yönteminin basamaklarının tamamını uygulayabilirim.	456	4.27	0.717	Çok Yüksek
16	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendimi yeterli buluyorum.	456	4.41	0.66	Çok Yüksek
17	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemekte zorlanırım.	456	4.27	0.97	Çok Yüksek
18	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini birlikte geliştirebilirim.	456	4.34	0.69	Çok Yüksek
19	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli etkinlikleri kendim tasarlayabilirim.	456	4.27	0.63	Çok Yüksek
20	İlkokuma-yazma öğretimi yaptığım öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerini bilirim.	456	4.39	0.56	Çok Yüksek
21	İlkokul Türkçe Programı'nda önerilen İlkokuma yazmaya hazırlık aşamalarındaki çalışmalara sınıf düzeyine göre ekleme ya da çıkarma yapabilirim.	456	4.40	0.57	Çok Yüksek
22	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde gerekli olan öğretmen-veli işbirliğini sağlayabilirim.	456	4.54	0.60	Çok Yüksek
23	İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili materyalleri amacına uygun olarak kullanabilirim.	456	4.47	0.61	Çok Yüksek
24	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma gereçlerini doğru kullanmalarını sağlayabilirim.	456	4.42	0.57	Çok Yüksek
25	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirim.	456	4.43	0.56	Çok Yüksek
26	İlkokuma-yazma öğretimini planlarken öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurabilirim.	456	4.38	0.61	Çok Yüksek
27	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında dikkatleri dağılan öğrencilerin dikkatlerini derse yeniden çekebilirim.	456	4.37	0.62	Çok Yüksek
28	İlkokuma-yazma öğretiminde başarılı olabileceğimi düşünmüyorum.	456	3.74	1.59	Yüksek
29	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirim.	456	4.47	0.57	Çok Yüksek
30	İlkokuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirebilirim.	456	4.42	0.64	Çok Yüksek
31	İlkokuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanamam	465	4.29	1.01	Çok Yüksek

Tablo 12 (devamı)

32	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere diğer öğrencilerle birlikte ilkokuma öğretmek benim için zordur.	456	3.74	1.22	Yüksek
33	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencileri süreç içinde değerlendirebilirim.	456	4.41	0.60	Çok Yüksek
34	Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.	456	4.33	0.63	Çok Yüksek
35	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yazma hızlarını istenilen düzeyde geliştirebilirim.	456	4.30	0.59	Çok Yüksek
36	İlkokuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik ek etkinlikler geliştirebilirim.	456	4.27	0.60	Çok Yüksek
37	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirebilirim.	456	4.41	0.58	Çok Yüksek
38	İlkokuma yazma öğretimi sürecini planlarken esnek davranabilirim.	456	4.28	0.61	Çok Yüksek
39	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanabilirim.	456	4.42	0.58	Çok Yüksek
40	Yazmayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek stratejileri uygulayabilirim.	456	4.32	0.61	Çok Yüksek
41	İlkokuma-yazma öğretimi benim için zor bir süreçtir.	456	4.17	1.15	Yüksek
42	İlkokuma-yazma öğretimi esnasında oluşacak aksaklıklar beni endişelendirir.	456	3.69	1.24	Yüksek
43	İlkokuma-yazma öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	465	4.32	0.70	Çok Yüksek
44	Birleştirilmiş sınıflarda İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim.	456	3.33	1.20	Orta
45	İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir öğretim süreci tasarlayabilirim.	465	4.30	0.54	Çok Yüksek
46	İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleyebilirim.	456	4.42	0.57	Çok Yüksek
47	İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığım sorunları bir uzman görüşüne başvurmadan kendim çözemem.	456	3.95	1.09	Yüksek

Tablo 12’de yer alan bilgiler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik inançlarının çok yüksek olduğu maddeler; 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45 ve 46. maddelerdir. Öğretmenlerin

İOYÖ öz yeterlik algılarının yüksek olduğu maddeler; 4, 12, 14, 28, 32, 41, 42 ve 47. maddelerdir. Öğretmenlerin 6. (Anadili Türkçe olmayan öğrencilere İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim) ve 44. (Birleştirilmiş sınıflarda İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim) maddelerde de kendilerini orta düzeyde yeterli hissettiklerini belirttikleri görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Erkek	182	4.22	.42	454	-.800	.424
Kadın	274	4.25	.40			

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t-testinde, erkek öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ($X_{\text{Erkek}} = 4.22$) ile kadın öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları ($X_{\text{Kadın}} = 4.25$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(454)} = -.800, p > 0.05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1- 21-30 yaş	9	134.06	3	9.851	.020	2~1
2- 31-40 yaş	139	210.31				3~1
3- 41-50 yaş	170	243.98				4~1
4- 51 yaş ve üstü	138	233.91				3~2

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($X^2_{(3)}=9.85$, $p<0.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın (21-30) ile (31-40), (41-50), (51+) ve (31-40) ile (41-50) yaş aralığındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu gözlenmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarının, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-5 yıl	5	117.20	4	7.749	.101
6-10 yıl	40	207.74			
11-15 yıl	80	214.28			
16-20 yıl	93	223.72			
21 yıl ve üstü	238	240.98			

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($X^2_{(4)}=7.74$, $p>0.05$).

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	415	222.82	82471	6151,0	.003
Özel	41	225.98	11725		

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasında özel okullarda görev yapana öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=6151,0$, $p<0.05$).

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 17’da verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fakültesi	307	222.97	68451	21173,0	.198
Diğer (Fen-Edebiyat, Ziraat, Su Ürünleri)	149	239.90	35745		

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinde, Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=21173,0$, $p>0.05$).

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet alıyorum		4.26	.49			
veya aldım	44	4.23	.40	454	.357	.721
Hayır almadım	412					

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak

için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde, lisansüstü alan veya almaya devam eden öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algı puanları ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4.26$) ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algı puanları ($\bar{X}_{\text{Hayır}} = 4.23$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(454)} = 0.357$, $p > 0.05$).

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarının, daha önce birinci sınıf okutma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Birinci Sınıf Okutma Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

1. Sınıf Okutma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1 defa	12	167.79	3	16.87	.001	4 defa ve üstü ~3
2 defa	39	208.26				
3 defa	72	181.33				
4 defa ve üstü	333	243.26				

Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının daha önce birinci sınıf okutma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 16.87$, $p < 0.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın daha önce 3 defa birinci sınıf okutan öğretmenler ile 4 defa ve üzeri birinci sınıf okutan öğretmenler arasında ve 4 defa ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi

Sosyo-Ekonomik Düzyey	N	$\bar{X}$	Ss
Alt	156	4.20	.43
Orta	102	4.21	.40
Üst	198	4.28	.40
Toplam	456	4.24	.41

Tablo 20 incelendiğinde alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik puan ortalamalarının 4.20, orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin 4.21, üst sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise 4.28 olduğu görülmektedir. Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik ortalama puanları incelendiğinde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının birbirine yakın üst sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının diğer düzeylerden yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1418.859	2	709.429	1.906	.150
Gruplar içi	168649.411	453	372.295		
Toplam	170068.270	456			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-453)}=1.90$, $p>0.05$).

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algıları

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının, kendilerini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kendini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Görme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	377	236.16	89033.50	12002.50	.007
Hayır	79	191.93	15162.50		

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinde, kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak

algılayan öğretmenler ile yeterli olarak algılamayan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları arasında, kendilerini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=12002.50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bitişik eğik yazıda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin daha yüksek ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algısına yönelik elde edilen bulgular, ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algı düzeyleri araştırılmıştır. Maddelerin büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin kendilerini “çok yüksek” düzeyde yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi konusunda oldukça yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin 10. maddeye (İlkokuma yazma öğretimi için gerekli olan bilgilere sahibim) verdikleri cevaplardan yola çıkarak büyük çoğunluğunun ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce en az bir defa birinci sınıfı okutmalarının da bu durumun oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bir alandaki öz yeterlik algısının yüksek olmasının en önemli nedeni; o alanda sahip olunan başarı deneyimleridir (Bandura, 1977; 1997; Kotaman, 2008; Sakız, 2013). Ancak öğretmenlerin sosyal beğenirlik kaygıları da bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olabilir. Dedeli (2008) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kendilerini yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde oldukça yüksek düzeyde yeterli algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “anadili Türkçe olmayan öğrencilere” ve “birleştirilmiş sınıflarda” ilkokuma yazma öğretirken kendilerini “orta düzeyde” yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi sırasında ve birleştirilmiş sınıflardaki öğretim sırasında yaşanan sorunların etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Ergün (2017), sınıf öğretmenlerinin anadili farklı olan öğrencilerle ilgili; öğrencilerin anadilinden kaynaklı öğrenme güçlüğü çektikleri ve kendileriyle iletişim kurma konusunda öğretmenlerin problem yaşadıklarını belirlemiştir. Kaya (2005) yaptığı araştırmada, hizmet öncesinde öğretmen

adaylarının iyi yetiştirilememesi, ailelerin ilgisizliği, ilkokuma yazma öğretimi yöntem ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi ve gereği gibi uygulanmaması, zaman yetersizliği, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilememesi ve öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamalarından dolayı öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretirken sorun yaşadıkları sonucuna varmıştır. Atasever (2012) de yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda normal sınıflara göre sınıfın yönetiminin, dersin planlanmasının ve yapılacak çalışma ve etkinliklerin daha zor olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Özdemir (2015) de yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının da “anadili Türkçe olmayan öğrencilere” ve “birleştirilmiş sınıflarda” ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Cinsiyetlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algı puanları ile cinsiyet faktörüne ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları (Tablo 13) incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durumda, cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarında fark yaratmadığı söylenebilir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli konulardaki öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Dilber, 2009; Dilmaç & İnanç, 2015; Dönmez, 2011; Gençtürk, 2008; Gür, Çakıroğlu & Çapa Aydın, 2012; Küçük, Altun & Paliç, 2013; Özçelik & Kurt, 2007; Seçer, 2011; Seferoğlu & Akbıyık, 2005; Türk, 2008; Zararsız, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin çeşitli konulardaki öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (Aksu, 2009; Akyıldız, 2016; Altunbaş, 2011; Güler, 2015; Korkut, 2009; Özata, 2007; Sağlam, 2007; Şahin & Göçer, 2013; Toy, 2016). Ayrıca bu araştırmaya benzer çalışmalarda Dedeli (2008) ve Özdemir (2015), sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemişler ve cinsiyetin öğretmen adaylarının İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin çoğunluğunun deneyimli öğretmenlerden oluşması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

5.3. Yaşlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu durumda yaş faktörünün sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin çeşitli konulardaki öz yeterlik algıları üzerinde yapılan bazı araştırmalarda yaş faktörünün sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Sağlam, 2007; Güneş, 2007; Aksu, 2009; Altunbaş, 2011; Zararsız, 2012).

Yapılan analizde 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile diğer bütün gruptaki öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algıları arasında 31-40, 41-50 ve 51+ yaşa sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının da 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksu (2009), sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında bu bulgular ile paralellik gösteren sonuçlar elde etmiştir. Hoy ve Spero (2005) yaptıkları çalışmada, öğretmenliğin ilk yıllarında öz yeterlik algılarında bir düşüş yaşandığı sonucuna varmışlardır. İlkokullarda görev yapan 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmalarından dolayı uygulama ve tecrübe yetersizliği yaşadıkları veya mesleğe yeni başlamanın heyecanı içerisinde oldukları düşünülmektedir. Bu durumun 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha düşük İOYÖ öz yeterlik algısına sahip olmalarının üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer (2011) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre toplam öz yeterlik algısında kendilerini daha az yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.4. Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda mesleki kıdem faktörünün İOYÖ öz yeterlik algısını etkilemediği söylenebilir. Kara (2007), Demirel (2009), Arkan (2011), Korkut ve Babaoğlu (2012), Güler (2015), Dilmaç ve İnanç (2015), öğretmenlerin çeşitli konulardaki (beden eğitimi dersi öğretimi, görsel sanatlar dersi, genel öz yeterlik, problem çözme becerisini kazandırma, karakter eğitimi, yaratıcı drama yöntemini kullanma) öz yeterlik algıları üzerine yaptıkları araştırmalarda, kıdem faktörünün sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Korkut ve Babaoğlu (2012), deneyimsiz olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden etkilenip onlarla aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamalarının bu durumun nedeni olabileceğini belirtmiştir.

5.5. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algılarının, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinde, öğretmenlerin İOYÖ öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, görev yapılan okul türünün sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretim araç-gereçlerinin özel okullarda resmi okullara göre daha fazla olması ve özel okullardaki sınıf mevcutlarının resmi okullara göre daha az olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın (2012) yaptıkları araştırmada, okul tarafından sağlanan kaynakların öğretmenin öz yeterlik algısını etkilediğini belirlemişlerdir. Gençtürk (2008), bu durumun ortaya çıkmasında özel okulda çalışan öğretmenlerin bir sonraki yıl aynı okulda çalışabilmelerinin idare, veli ve öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilmelerine bağlı olması ve bundan dolayı kendilerini öğretmenliğin bütün alanlarında yeterli hissetmeleri gerektiğine inanmalarının etkili olabileceğini belirtmiştir. Ormrod (2015), diğer insanların iyi performansı ödüllendirme durumunun

insanlardaki öz yeterlik inancını bir yere kadar geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca Dilber (2009) araştırmasında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığının ortaya çıktığı araştırmalardan (Betoret, 2006; Telef, 2011) da yola çıkarak, tükenmişlik derecesinin de bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Gençtürk (2008), Dilber (2009), Zararsız (2012) yaptıkları çalışmalarda, bu araştırmanın bulgularına paralel olarak özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

5.6. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre İÖYÖ öz yeterlik algi puanları incelendiğinde mezun olunan okul türüne göre anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, mezun olunan okul türünün sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili faktör olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalara yönelik ilgili literatür incelendiğinde, bu sonuç ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Gençtürk, 2008; Türk, 2008; Altunbaş, 2011; Doğan, 2013; Dilmaç ve İnanç, 2015). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, diğer fakültelerden (Fen-Edebiyat, Ziraat, Su Ürünleri) mezun olan öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek İÖYÖ öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdemlerine bağlı olarak birçok defa ilkokuma yazma öğretimi deneyimi yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.7. Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algi Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının, lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda anlamlı derecede farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle, lisansüstü eğitim alma durumunun sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bulguları,

öğretmenlerin öz yeterlik algılarını araştıran ve aynı sonuca varan Gençtürk (2008) ve Çimen'in (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

5.8. Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının, daha önce birinci sınıf okutma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarının birinci sınıfı okutma sayılarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle birinci sınıfı okutma sayılarının sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinde anlamlı farklılığın 4 defa ve üzeri birinci sınıfı okutan öğretmenler ile 3 defa okutan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek İÖYÖ öz yeterlik algısına sahip grubun, 4 defa ve üzeri birinci sınıfı okutan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasına, 4 defa ve üzeri birinci sınıfı okutan öğretmenlerin bu konuda diğer gruplara göre daha fazla deneyim yaşamalarının neden olduğu söylenebilir. Çünkü öz yeterlik algısının artmasındaki en önemli etken; önceki başarılı deneyimlerdir (Bandura, 1977; 1997; Kotaman, 2008; Sakız, 2013; Ormrod, 2015).

5.9. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyinin sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Ancak Altunbaş (2011) sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, bu araştırmanın bulgularıyla çelişen bir sonuç elde etmiştir. Bu durumun da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin veli ile olan iletişimi, farkındalığı yüksek öğrenci grubunun daha yaygın olması, buradaki velinin diğer okullardaki velilere göre eğitim ve maddi düzeyinin daha iyi olması ve bundan

dolayı velilerin okula öğretim teknolojileri ve materyalleri açısından bazı yardımlarda bulunmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir (Altunbaş, 2011). Yapılan bu çalışmada İl Milli Eğitim Müdürlüğünün istatistiksel verileri ve öğretmenlerin algıları doğrultusunda okulların sosyo-ekonomik düzeyi belirlenmiş ve bu çerçevede bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak da kabul edilebilir.

5.10. Kendilerini Bitişik Eğik Yazıda Yeterli Olarak Algılama Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının kendilerini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin kendilerini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılama durumlarının, onların İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Araştırmaya göre bitişik eğik yazı konusunda kendilerini yeterli olarak gören öğretmenlerin, kendilerini yeterli olarak görmeyen öğretmenlere göre ilkokuma yazma öğretimi konusunda daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Ancak ilkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımı artık öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Bu kararın kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli görmeyen öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarında bir artışa neden olması beklenebilir. Benzer bir çalışmada Aslan (2013), öğretmenlerin İngilizce dil becerilerine yönelik inançlarının, onların öz yeterlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuş, sonrasında da ulaşılan bu sonuçlar çerçevesinde hem uygulamaya yönelik hem de yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu maddeler de (Anadili Türkçe olmayan öğrencilere İlkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim ve birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma-yazma öğretirken zorlanabilirim) mevcuttur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İOYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖ öz yeterlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek İOYÖ öz yeterlik algısına 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, ardından 50 ve üzeri yaşa sahip olan, ardından 31-40 yaş aralığındaki ve son olarak 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre İOYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek İOYÖ öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin sırasıyla 21 ve üzeri, 16-20, 11-15, 6-10 ve 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Görev yapılan okul türüne göre İOYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Mezun olunan okul türüne göre İOYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Lisansüstü eğitime devam etme durumuna göre İÖYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Birinci sınıf okutma sayılarına göre İÖYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda bu farkın daha önce üç defa birinci sınıf okutan öğretmenler ile dört defa ve üzeri birinci sınıf okutan öğretmenler arasında ve dört defa ve üzeri birinci sınıf okutan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre İÖYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılama durumuna göre İÖYÖ öz yeterlik algılarını incelemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda kendilerini bitişik eğik yazıda yeterli olarak algılayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı olan öğrencilere ve birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi konusunda diğer maddelere oranla daha düşük öz yeterlik algısına sahip olmaları, bu konularda yeterlik konusunda bir tereddüt yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler hizmete başlamadan önce veya başladıktan sonra ilkokuma yazma öğretimine yönelik bu alanlarda daha fazla bilinçlendirilmeli ve onlara bu konularda daha fazla başarı fırsatı verilmelidir. Çünkü başarılı deneyimler öz yeterliğin en büyük destekçisidirler.
2. Araştırmada öğretmenlerin yaşları yükseldikçe İÖYÖ öz yeterlik algılarının da yükseldiği görülmektedir. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin genç öğretmenlere ilkokuma yazma öğretimi konusunda daha fazla rehberlik edecekleri, onlara model olacakları ve tecrübelerini onlarla paylaşabilecekleri

ortamlar hazırlanmalıdır. Nitekim deneyimler ve model olma, öz yeterlik algısının önemli destekçilerindendir.

3. Araştırmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Eğitim ortamlarının fiziksel açıdan donanımlı hale getirilmesi, öğretmenlerin ilkokuma yazmayı öğretirken teknolojik olanaklardan daha fazla yararlanabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma sayılarının İÖYÖ öz yeterlik algılarında etkili olduğu ve bu sayı arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Daha az birinci sınıf okutma deneyimi yaşayan öğretmenlere bu konuda daha fazla fırsat verilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin farklı alanlardaki öz yeterlik algılarının incelenmesi, daha fazla alanlardaki öz yeterlik algılarının tespit edilip bu alanlardaki öz yeterlik algılarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
2. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için betimsel tarama yöntemine yer verilmiştir. Yapılacak araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarını belirlemek için gözlem, görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması veya karma yöntemin kullanılması hem daha derinlemesine inceleme fırsatları sunacak hem de ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını arttırıp azaltan ve bu duruma neden olan faktörlerin tespit edilip bu faktörler üzerinde durulmasına yardımcı olacaktır.
3. Bu araştırma Mersin ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin de ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi, daha farklı olanaklara sahip çevrelerde görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.

4. Bu araştırma Mersin ili ile sınırlı tutulmuştur. Başka illerdeki öğretmenlerin de ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları araştırılması, farklı sosyo-kültürel alanlarda görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesine olanak sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Aba, T. C. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 2008.
- Akman, E. (2015). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 137-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde ?ses temelli cümle yöntemi? nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akyıldız, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 27, 71-82.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, Y. (2012). *Yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Algan, C. E. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, E. (2013). *The role of teacher efficacy over english language teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Aşıcı, M. (2007). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Editörler), *İlköğretimde alan öğretimi içinde* (s. 159-178). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda türkçe öğretiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aydın, Y. Ç., Uzuntiryaki, E., Temli, Y., & Tarkin, A. (2013). Özyeterlik Kaynakları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması Adaptation of Sources of Self-Efficacy Inventory into Turkish. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (Okul öncesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing socities. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing socities* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (1-44). United States of America: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Baş, Ö. (2004). *Bütünsel beyin yaklaşımıyla ve çoklu zeka kuramıyla öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma erişişine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. & Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretimi el kitabı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bedel, A. (2003). *İlköğretim 1. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bedir, D. (2011). *Matematik öğretmenlerinin alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişki (istanbul ili bayrampaşa ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.

- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal selfefficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Buluç, B. & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1),289-308.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi* (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- 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.

- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chen, K. T. C. (2012). Elementary EFL teachers' computer phobia and computer self-efficacy in Taiwan. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 100-107.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.
- Çapri, B., & Adnan, K. A. N. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., & Karakuş, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973.
- Çatak, Ç. G. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Çayak, S. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88-110.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi* (6. bs.). Ankara: Maya Akademi.
- Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 361-377.
- Çelikkaya, H. (1995). Eğitimin görev ve fonksiyonları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 41-49.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Dilber, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları "İstanbul Kartal İlçesi örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, O. & Inanç, C. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri (The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course). Doi: 10.14686/buefad. v4i2. 1082000254. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400.
- Dipasupil, S. R., Ham, J. H., & Min, H. J. (2015). Relationship between Teachers Level of Job Satisfaction and Self-Efficacy: A Comparative Study between Korean and Non-Korean Perspectives. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(24), 1-7.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological reports*, 98(2), 427-432.
- Dussault, M., Deaudelin, C., & Brodeur, M. (2004). Teachers' instructional efficacy and teachers' efficacy toward integration of information technologies in the classroom. *Psychological Reports*, 94, 1375-1381.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behaviour and Personality*, 35(5), 573-586.

- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet AKif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Eskici, M (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1475-1488.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilakjani, A.P., Leong, L. & Ismail, H.N. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European physical education review*, 17(2), 231-253.

- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., & Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen ve Öğrenci Kitaplarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.
- Gökmen, A., Budak, A., & Ertekin, E. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin matematik öğretiminde somut materyal kullanmaya yönelik inançları ve sonuç beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 859-874.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Guha, A. & Paul, U. (2014). Attitude towards constructivist approach and selfefficacy : perspective of secondary school teachers. *Indian Journal of Educational Research*, 3, 14-24.
- Guskey, T. R. (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Güler, M. & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 111-130.
- Gün, F. & Büyükgöze, H. (2015). Araştırma görevlilerinin bireysel gelişim inisiyatifinde özyeterliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 418-432.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Güneş, F. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. bs.). Ankara: Ocak Yayınları.
- Gür, G., Çakıroğlu, J., & Aydın, Y. Ç. (2012). Sınıf, Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Özyeterliklerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 68-76.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374.
- Hollender, I. (2011). *The Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008) Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoy, A. W. (2003). Self-efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence*, 15(7), 165-184.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İkiz, F. E., Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Saw, J. C., Scott, B. A. & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Kao, C. P., Tsai, C. C., & Shih, M. (2014). Development of a Survey to Measure Self-efficacy and Attitudes toward Web-based Professional Development among

- Elementary School Teachers. *Educational Technology & Society*, 17(4), 302-315.
- Kara, İ. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilköğretilme yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlilik inançları: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kazan, S., & EL-Daou, B. (2016). The Relationship between Teachers' Self-Efficacy, Attitudes towards ICT Usefulness and Students' Science Performance in the Lebanese Inclusive Schools 2015. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 277-293.
- Khurshid, F., Qasmi, F. N., & Ashraf, N. (2012). The relationship between teachers' self efficacy and their perceived job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10), 204-223.
- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal of Education*, 51(1), 615-634.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2259-2268.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurtdede Fidan, N. & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 143-159.
- Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 255-269.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö. & Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, (28), 481-494.

- Mazlum, F., Cheraghi, F., & Dasta, M. (2015). English teachers' self-efficacy beliefs and students learning approaches. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 305-328.
- MEB (2009). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Moore, V. & Esselman, M. (1992). teacher efficacy, empowerment, and focused instructional climate: Does student achievement benefit? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ocak, G., Ocak, İ. & KALENDER, D. K. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5).
- Oktay, A. (2007). İlköğretim: önemi ve insan hayatındaki yeri. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Editörler), *İlköğretimde çağına genel bir bakış* içinde (s. 123- 134). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Onbaşı, M. (2014). *İngilizce yazma öğretiminde öğretmenlerin öz yeterliliği ve bunun öğrenci başarısı ve öğrencinin öğretmen performansı hakkındaki görüşü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi (6. bs)*. (Baloğlu, M. (Ed.)). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Öğreten, Ş. (2008). *Yeni ilköğretim eğitim programı kapsamındaki ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öz, M.F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başaıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self efficacies: sample of balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özgün, S. (2011). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özerbaş, M. A., & Güneş, A. H. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1788.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994) Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.

- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement. In R. Riding & S. Royner (Eds.) *Perception* (239–266). London: Ablex Publishing.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Phan, H. P. 2012. Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32(1), 81-105.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51– 65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Sarier Y. (2015). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. DOI:10.16986/HUJE.2016015868 (Erken basım).
- Saylam Kırıcıoğlu, Ç. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Schunk, D. H. (1982). *Self-efficacy perspectives on achievement behavior*. Based on an address given at the 90th annual convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Schunk, D. H. 1984. Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologists*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1996). Self-Efficacy for learning and performance. *Paper Presented At the Annual Conference of the American Educational Research Association*, New York.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.)
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. (Şahin, M. (Ed), Çev. M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar ve E. Üzümcü, B. E. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D.H. and Pajares, F. (2009) Self efficacy theory. *Handbook of Motivation At School*. 35-53.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlilik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Simmons, M. L. (2013). *Teachers' perceptions of their self-efficacy and effects of principal leadership practices on self-efficacy beliefs in low and high-*

- performing elementary schools in South Carolina*. Unpublished doctoral dissertation. South Carolina State University.
- Singh, R., & Katlana, S. T. (2015). Measuring level of self-efficacy of Male and Female teachers of colleges. *GJRA - GLOBAL Journal for Research Analysis*, 4 (10), 9-11.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 okul sisteminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri (düzce ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Sönmez, M. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool policy brief*, 10, 1-12.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şad, S. N. & Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenleri için bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algısı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2), 489-510.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2012). Kültürel Zekâ ve Öz-Yeterliliğin Görev Performansı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi: Çokuluslu Örgüt Üzerinde Bir Uygulama. *‘İş Güç’Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 123-140.
- Şahin, H. & Göçer, G. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 131-146.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınlar.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlilik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2), 48-53.

- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*.Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007), *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temel, S. (2012). Problem çözme sürecinin temel unsurları: üstbilişsel özdüzenleme stratejisi ve öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (özel sayı:2), 190-199.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Thompson, R. E. (2016). The effects of teachers' self-efficacy & a positive learning environment on marginal students in mainstream high school settings. Unpublished doctoral dissertation, University of New England, Maine.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Total, Ö. & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research* 5(5), 765-772. DOI: 10.13189/ujer.2017.050509
- Tweed, S. R. (2013). *Technology implementation: teacher age, experience, self-efficacy, and professional development as related to classroom technology integration*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1109. <http://dc.etsu.edu/etd/1109>.

- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(30), 103-114.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uysal, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). Eğitim psikolojisi (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Woolfolk Hoy, A. and Davis, H.A. (2006). Teacher self efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-138). Greenwich, Information Age Publishing.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education* 37 (2), 166-189.
- Varghese, C., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2016). Exploring magnitude of change in teacher efficacy and implications for students' literacy growth. *Teaching and Teacher Education*, 55, 228-239.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807-1818.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, İçe Yönelik Motivasyon, Kaygı ve Matematik Başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldız, E. (2015). *Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilkökuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yorgancı, A.E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York, NJ: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

EK 1. Anket Uygulama İzni



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.4442507
Konu : Özgür EKİN'in
Tez Uygulama İzin Talebi

03/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesinin 14.03.2017 tarih ve 52921519-399/E.11691 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Özgür EKİN'in "*Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu uygulama izin talebi ile ilgili 31.03.2017 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Özgür EKİN'in söz konusu çalışmasını 03 Nisan 2017-29 Aralık 2017 tarihleri arasında İlimiz Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (7 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
03/04/2017

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
04.04.2017

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
VHKİ-Canan YAŞA --Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518--19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8847-e302-3902-8a0e-94b2 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Ölçek Kullanım İzni

05.03.2018

Gmail - Ynt: Ölçek Kullanım İzni



özgür ekin <ekinozgur.01@gmail.com>

Ynt: Ölçek Kullanım İzni

2 iletir

Caner ÖZDEMİR <canerozdemir1312@hotmail.com>
Alıcı: özgür ekin <ekinozgur.01@gmail.com>

18 Kasım 2016 12:25

Merhaba,

Ölçeğimizi, tezimin arka kısmında bulunan hali ile uygulayabilirsiniz. Ayrıca, yapacağınız çalışmanın yayınlanmış halini de bize gönderirseniz çok memnun oluruz.

Kolaylıklar dileriz.

Gönderen: özgür ekin <ekinozgur.01@gmail.com>

Gönderildi: 18 Kasım 2016 Cuma 01:06

Kime: canerozdemir1312@hotmail.com

Konu:

Merhaba.. İzinizle yüksek lisans tezinizde geliştirdiğiniz ölçeği çalışmamda kullanmak istiyorum. Olumlu ve olumsuz maddeleriyle ölçeğin bir kopyasını adresime gönderirseniz çok sevinirim. Tezinizde var ama eğer uygulama formu şeklinde yollarsanız sevinirim. Teşekkür ederim...

Adres: Atatürk mah. 31066 sok. Doğa Ap. no:10/9 Mezitli/MERSİN

özgür ekin <ekinozgur.01@gmail.com>

Alici: Caner ÖZDEMİR <canerozdemir1312@hotmail.com>

19 Kasım 2016 20:09

Teşekkür ederim

18 Kasım 2016 13:25 tarihinde Caner ÖZDEMİR <canerozdemir1312@hotmail.com> yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Özgür Ekin

Doğum Tarihi: 10.11.1992

Doğum Yeri : Köprübaşı

Yabancı Dili : İngilizce

Medeni Durum : Bekar

E-mail : ekinozgur.01@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015-2017: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

2011-2015: Lisans, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

2006-2010: Lise, Diyarbakır Hani Lisesi

2002-2005: Ortaokul, Diyarbakır Atatürk İlköğretim Okulu

1997-2001: İlkokul, Diyarbakır Hürriyet İlköğretim Okulu