

## Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları<sup>1</sup>

İlknur KABAŞ<sup>2</sup>, Sevilay YILDIZ<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırmanın temelde üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. İkincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmesidir. Üçüncüsü ise, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının sorgulanmasıdır. Bu çalışmada tarama modeli, ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla bu desende tek bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırma evreni Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nden seçilen bir il merkezinde görev yapan 394 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuş ve 288 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada 288 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" adında iki ölçek kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile Lisrel 8 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularının yanıtlanması amacıyla, ortalama, yüzde, korelasyon ve basit doğrusal regresyon gibi analizler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlk okuma yazma öğretimi, öz yeterlik, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği, öğretim programına bağlılık.

<sup>1</sup> Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında 16.01.2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> MEB Sınıf Öğretmeni, ilk\_son14@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9764-2699

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Ü., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488

## Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy on First Literacy Teaching and Their Commitment to the Turkish Lesson First Literacy Teaching Curriculum

### Abstract

There were basically three objectives of this research. The first one was to examine the primary school teachers' perceptions of self-efficacy towards first literacy teaching and their level of commitment to the first literacy curriculum. The second one was to determine whether there was a significant relationship between the primary school teachers' self-efficacy perceptions and their commitment to the first literacy curriculum. The third objective was to question whether the primary school teachers' self-efficacy perceptions about the first literacy teaching predicted their commitment to the first literacy curriculum significantly. In this research, correlational research model was used. Therefore, a single group was studied in this design. Research universe was composed of 394 primary school teachers working in a selected provincial center of Western Black Sea region of Turkey. The sample was formed with maximum diversity sampling method and 288 of classroom teachers were reached. "Self-Efficacy Scale for First Literacy Teaching" and "Scale of Commitment to Curriculum" were used as data collection tools of personal information. The data were analyzed by means of SPSS 20 and Lisrel 8 statistical programs. In order to answer the questions of the study, analyzes such as mean score, percentage values, correlation and simple linear regression were performed. The findings of the study indicated that primary school teachers' self-efficacy levels and their commitment to the first literacy curriculum were high; It showed that there was a moderate positive relationship between primary school teachers 'first literacy teaching self-efficacy and their commitment to first literacy curriculum and that classroom teachers' self-efficacy towards first literacy teaching was a significant predictor of their first literacy teaching curriculum.

**Keywords:** First literacy teaching, self-efficacy, self-efficacy of first literacy teaching, commitment to curriculum.

### GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde temelleri atılan ve hayat boyu devam eden aynı zamanda 21. yüzyılın temel becerilerinden olan okuma yazma becerisi, bireyin tüm hayatı boyunca akademik performansını etkileme gücünde olan, dolayısıyla ifade edilen öneminden dolayı da erken çocukluk döneminde çeşitli deneyimler aracılığı ile hassasiyetle kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Çağdaş uygarlığın, büyük ölçüde okuma ve yazma becerilerine dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma ve yazma, hem insanlığın bugüne kadar biriktirmiş olduğu deneyimlerini daha eski kuşaklardan yeni kuşaklara doğru aktarmaya yarayan, hem de yaşayan kuşaklar arasında oldukça önemli ve bir o derece de etkili bir haberleşme, bireyler arasında bir anlaşma aracı niteliğinde olan temel becerilerdendir (Öz,1999). Nitekim insan, doğumuyla başlayıp ölümüyle sonuçlanan süreç içinde belli bir toplumun üyesi olarak hayatını devam ettirir. Bu süre zarfında yaşadığı toplumun birtakım özelliklerini taşımak zorundadır. Bireyin sahip olduğu özellikler, diğer insanlarla uyum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktadır. Kuşkusuz bu özelliklerden biri de okuryazar olma durumlarıdır. Bireyin insanlığın işe yarar üyesi olabilmesinin, özgürce kişiliğini oluşturabilmesinin ve çağdaş bir dünya görüşü

kazanabilmesinin okuryazar olması ile gerçekleşebileceği düşünülebilir (Çelenk, 2005). Okuryazarlık eğitimi, eğitimde hep çok tartışmalı bir konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek, öğretmenlik mesleğinin en önemli yönlerinden biridir. Araştırmalar, öğretmenlerin çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki en önemli etken olabileceğini defalarca göstermiştir (Corkett, Hatt & Benevides, 2011). Nitekim, okuryazarlığın bir topluluğun üretkenliğini ve yaşam kalitesini artırdığına dair oldukça net kanıtlar vardır (Chowdhury, 1995). Bu bağlamda ilk okuma yazmanın, tüm eğitim sisteminin omuriliği olduğu söylenebilir. Etkin okuma yazma becerisi 21. yüzyıl bilgi toplumunun sahip olması gereken çok önemli yeterliklerdendir. Çünkü bireylerin yaşamdaki başarılarını yordayan en önemli değişkenlerden biri hiç şüphesiz okuma yazma becerisidir (Gömleksiz, 2005). Bu derece önemli olan ilk okuma yazma becerisini, ilkokulun ilk yıllarında öğrenmek pedagojik olarak gerekli ve oldukça önemlidir (Stanovich, 1986; Çelenk, 2005). Çünkü temel kalkınmışlık koşullarının başında, ülkelerin okuma yazma oran ve düzeyleri gelmektedir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde okuma, okumayı anlama ve sevme, gözlem, duygu, düşünce ve yaşantılarını açığa vurma, dinleme, etkili konuşma gibi yeterliklerin kalitesi, ilkokul dönemlerindeki, ilk okuma yazma sürecinin etkililik ve verimliliğine bağlıdır (Yıldız ve Canbulat, 2017, III). İlk okuma yazmanın bu hedefine ulaşabilmek ve ilk okuma yazma sürecini etkili kılabilmek genelde ilk okuma yazma programının niteliği, özelde ise bu programı uygulamaya geçiren öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Dolayısıyla yukarıda da ifade edildiği gibi, bireyin gerek akademik gerekse sosyal yaşamında oldukça önemli ve etkili olan ilk okuma yazma öğretimi ile okumanın temel becerilerini kazandırma hedeflenmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi süreci, hassas ve incelik isteyen kendine has özellikleri olan çok özel bir süreçtir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı dönem hem öğrenenin gelişimsel ve bireysel özellikleri hem öğretmenin kişisinin hem de ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bağımlı oldukları aileleri için oldukça kaygı dolu, zor ve karmaşık bir süreçtir (Beyazıt, 2007). Öğrenme ve öğretme uygulamaları açısından öğrenciler üzerinde belirleyici role sahip olan öğretmenin; öğrenci başarısı, motivasyonu ve performansının öğretme davranışı ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Nitekim, öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklara ilişkin gösterdikleri olumlu olmayan davranışlar, bu öğrencilerin akademik performanslarını ve çalışma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla negatif yönde bulunan bu ilişki, hem ilkokul yıllarının sonlarında hem de ortaokul yıllarında bilhassa erkek çocuklarda ortaya çıkabilecek olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Hamre & Pianta, 2005). Ayrıca öğretmenlerin; öğrenciler, öğrenme ve öğretim hakkında sahip oldukları inançlar; öğretmenlerin öğrenci ile olan ilişkilerini, derste kullanılan öğretim strateji ve yöntemlerini, öğretimin değerlendirilmesi gibi konuları de belirlemektedir. Öz yeterlik inancının bu inançlardan en etkilisi olduğu söylenebilir (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009).

### **Öz Yeterlik, Öz Yeterlik İnancı ve Öğretmen Öz Yeterliliği**

Öz yeterlik kavramı, Bandura'ya (1997) göre belirlenmiş olan seviyede öğrenme ve becerileri gerçekleştirme kabiliyetine ilişkin olarak bireyin sahip olduğu kişisel inançlar olarak özetlenebilir. Öz yeterlik inancı; hedef belirleme, kendini izleme, strateji kullanımı, öz değerlendirme ve öz düzenleyici süreçlerin kullanılması yoluyla öğrencilerin

öğrenmelerini güdüleyen bir algı aracı geliştirmelerini sağlar. Örneğin şu kanıtlanmıştır ki, öğrenciler ne kadar kendilerini değerlendirme yetisine sahip olurlarsa o kadar zorlayıcı hedefleri kabullenebilmektedirler (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pens, 1992). Öz yeterlik duygusunun gelişim sürecinde, hiç şüphesiz ki örgün eğitim kurumlarının payı büyüktür. Öz yeterlik duygusunun gelişmesine yardımcı olan en önemli etkenlerden biri de okul ortamındaki öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, bir bakıma kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Dolayısıyla, eğitimde önemli bir yeri olan öz yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenme ve başarıları ile ilişkili olduğu kadar öğretmenleri de ilgilendirmektedir (Schunk, 2009). Öğretmen öz yeterlik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, etkinlik hazırlama gibi konularda bireyin kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik & Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmen öz yeterliği denildiğinde, öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilgili olan yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı aklı gelmektedir (Eker, 2014). Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, orijinal fikirlere açık, öğrencilerin gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni yöntemler uygulamaya daha istekli oldukları görülürken, öz yeterlik algı düzeyi düşük öğretmenlerin ise, öğretim süreçlerine ve öğrencilerine az zaman ayırdıkları, güdüleme konusunda da sıkıntılar yaşadıkları ve dolayısıyla sınıf ortamında baskıcı bir tavır sergiledikleri bilinmektedir (Palmer, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci başarısını, öğrenci ile ilişkilerini etkilemenin yanı sıra öğretim programına bağlılığını tetikleyen değişkenlerden olabilir. Ancak Türkiye’de öğretim programlarının sıkça değiştiği; yapılan değişikliklerin ise öğretmen ve okullar açısından bazı farklılıklar doğurduğu da bilinmektedir. Bu farklılıklar zaman zaman kimi yenilikleri gün ışığına çıkarıp öğretmenler tarafından bir hayli benimsenirken, bunun tersine kabul görmeyen yenilikler zaman, emek ve para kaybına sebep olmuştur (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Nitekim Türkiye’de okuma yazma konusunda sorunların var olduğuna (Yurduseven, 2007) ve İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’nın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin problemlerle karşılaştığına dair aşağıda belirtildiği üzere birçok araştırma bulunmaktadır. Oysaki, ses temelli cümle yönteminin başarılı olabilmesi, her şeyden önce öğretmenler ve süreci yöneten kişilerin bu konuda donanımlı olmalarına bağlıdır (Göçmen, 2012). Sınıf öğretmenleri, ilk okuma-yazmanın öğretimi alanında yetersiz olduklarını kabul etmekte ve bu yetersizlik durumunu kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapatmaya çalışmakta olduklarını belirtmekte; denetim mekanizması kapsamında denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu’nun bu eksikliği kapatmak için çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde sınıf öğretmenlerinin hem fikir oldukları alan yazında ifade edilmektedir (Çelenk, 2002).

### **İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Sorunlar**

Kaya’nın, (2005) çalışmasında da hizmet öncesi dönemde, öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında nitelikli olarak yetiştirilemedikleri, uygulamaların eksik olduğu, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bağımsız sınıflarda görev

yapan öğretmenlerle göre ilk okuma yazma öğretimiyle güncel gelişmeleri yeterince takip edemedikleri ve ilk okuma yazma öğretimi için planlama yönünden gerekli hazırlıkları yapamadıkları, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olan yöntem ve teknikleri yeterince kullanamadıkları saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise (Arslan, 2008) öğretmenlerin okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük, dinleme, yazma, konuşma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde ve değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Yine başka bir çalışmada sınıf öğretmenleri; sınıfların oldukça kalabalık olması, velilerin bilgisizlik nedeni ile çocuklarına yeterince destek olamamaları, materyallerin yetersiz olmasını önemli sorunlar arasında görmüşlerdir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010). Ferah-Özcan ve Yıldız (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, programın sosyo-ekonomik, kültürel şartlara uygun olmadığı, planın tüm dersleri işlemeye yetmediği, kılavuz kitapların bulunmaması sebebiyle güçlük çektiklerini de dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada, 2017 Türkçe dersi öğretim programına göre öğretmenlerin planlarını, sosyo-ekonomik, kültürel şartlara göre hazırlasalar da programın bu koşullara uygun olmayışı ve planları işleme konusunda ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları ve programın öngördüğü öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejileri sınıfların fiziki ve çevresel koşullarının elverişsizliği ve zaman yetersizliği nedenleriyle etkili bir biçimde uygulanmadığı ifade edilmiştir. Kaya ve Taşdemirci'nin (2005) çalışmasında, hizmet öncesinde, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında iyi yetiştirilmedikleri ve yeteri kadar uygulama eğitimi alamadıkları, ilköğretim müfettişlerinin ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak eğitim yılı başında öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik hiçbir çalışma yapmadıkları, dönem içerisinde öğretmenlere yeterince rehberlik yapmamanın yanı sıra öğrencilerin erken ve hızlı okumaya geçmeleri konusunda sınıf öğretmenlerine baskı yaptıkları saptanmıştır. Bayat' da (2014) çalışmasında öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretim programında kazanımların sayısını fazla buldukları, ölçülmesi zor olan kazanımların programda mevcut olmasının yanı sıra öğrencinin de düzeyine uygun olmadığı, içeriğin kazanımları içermediği ve aynı zamanda kazanımlardan kopuk ve tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşlerinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci ile ilgili olarak gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene fazla evrak yükünün olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorluk çektikleri, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığını saptamıştır. Başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitimlerde ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz buldukları, eğitimlerin teorik düzeyde kaldığı, özellikle mesleğin ilk yıllarında ilk okuma yazma öğretiminde sorunların yaşandığı, dolayısıyla öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yetersizliklerini bireysel çabaları sayesinde kapatmaya çalıştıkları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmediği yönünde hem fikir oldukları, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve fiziki imkânların yetersiz olduğu ve sonuç olarak da, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde bu alana ilişkin kendi yeterliliklerinden, öğrencilerden, öğretim programından, velilerden kaynaklı sorunlar ile öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Ekici Calın, 2019). Son zamanlarda Türk eğitim sistemi içerisinde birçok

program değişikliği yapılmış, yapılan bu program değişiklikleri içerisinde de ilk okuma yazma programı değişiklikleri kendini ciddi anlamda öğretmen camiasında hissettirmiştir. 2004-2005 eğitim yılında ilk okuma yazma öğretiminde "Cümle Yöntemi" bırakılmış, bu yöntem yerine "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne geçilmiştir. 2017-2018 eğitim yılında ise "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin adı "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" olarak değiştirilmiştir. İsim değişikliğiyle beraber de ses grupları ve seslerin verilmiş sıraları değiştirilmiştir. Dolayısıyla, gerek 2005-2006 eğitim yılında yapılan gerekse diğer yıllarda gerçekleştirilen program değişikliklerinin farklı disiplinlerdeki öğretim programlarında olduğu gibi başarıya ulaşım ulaşılamamasında etkili olan faktörlerden birisini de programa bağlılık kavramı ortaya koymaktadır (Dusenbury, Bnraniga, Falco & Hansen, 2003). Bununla birlikte programa bağlılığın tetkik edilmesi programın uygulanması sürecinde beliren eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır (Fullan & Pomfret, 1977; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

### **Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimi**

Programa bağlılık yalnız davranışsal değişim ile sınırlı kalmayıp, tutum ve inançlardaki değişimi de beraberinde getirebilir. Bu nedenle öğretim programlarına bağlılık incelendiğinde programın başarılı ya da başarısız olup olmadığını izah etmenin en mühim yolu bu kavramın araştırılmasıdır (Dusenbury & diğerleri, 2003). Programların uygulanmasına dair araştırmalar sonucunda önerilen değişim ve yenilikler programa bağlılığa ışık tutabilir. Öğretim programına bağlılık yüksek olduğu halde sonuç beklenen düzeyde değilse, mevcut programı yenilemeye ihtiyaç duyulabilir (Dusenbury & diğerleri, 2003; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programların değişimi aşamasında yaşanabilecek problemlere hazırlı olmak gerekir. Bu aşamada çalışanların desteği ile değişime direnç gösteren nedenler ortadan kaldırılabilir. Nedenler ortadan kaldırılmadığı takdirde bu durum çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini ve öğretim programına bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyip, süreç başarısızlık ile sonlanabilir (Tunçer, 2013). Alanyazın incelendiğinde, programa bağlılığı etkileyen faktörlerin; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, özellikleri, uygulanmakta olan programın ve kurumun özellikleri olduğu görülmektedir (Dusenbury & diğerleri, 2003). Zira, Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi olsa da ilgili araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle değiştirilerek uygulandığını göstermektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu bağlamda, bir toplumun gelişmişlik düzeyinin yüksek olmasının şartlarından biri de yetişmiş insan gücünü sağlayabilmektir. Bu gücü sağlayabilmenin en önemli yolu ise eğitim programlarının ilk aşaması olan ilköğretim programlarının hazırlanma ve uygulama sürecinde birbirini takip etmesidir (Tok, 2001). İlkokulda gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları bu doğrultuda önem kazanmaktadır. Nitekim, gerek dünyada ve gerekse Türkiye’de son zamanlarda okuma yazma alanında önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Özellikle PISA ve UNESCO tarafından yapılan araştırmalardan sonra hız kazanan bu çalışmalara göre Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya gibi ülkeler başarı sıralamasında ilk yerlerdeki sıralarını korumaktadırlar (MEB, 2005). 2003 yılından beri üç yılda bir uygulanmakta olan PISA sınavında pek çok beceri değerlendirilmektedir. Sonuçlara bakıldığında ise Türk öğrencilerinin Matematik, Fen, Türkçe okuryazarlığındaki pek çok üst düzey düşünme

süreçlerine ulaşamadıkları görülmektedir. Ayrıca bu süreçlerin öğretim programlarında yeteri kadar yer almadığı da tespit edilmiştir (Berberoğlu, 2017). Mevcut durumda dünyada öğretim programları arasında temel bir takım benzer noktalar olmasına rağmen, PISA, TIMMS gibi uluslararası geniş ölçekli sınavlarda öne çıkan ülkelerin programları arasında benzer yerler olsa da uygulama sürecinde farklılaşmalar olabilir ve aynı zamanda ayrıntıları da benzemeyebilir (Anderson-Levitt, 2008). Bu sonuçlar, ilk okuma yazma becerisinin ve bu becerinin öğretiminin önemini de öne çıkarmaktadır. Çünkü okuma yazma ile birlikte; bireyde okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, duygu, düşünce ve gözlemlerini anlatabilme, iletişim kurabilme, işlek ve düzgün yazabilme, Türk dilini doğru ve düzgün bir şekilde kullanabilme ve öğrenmekten zevk almayı bireye öğretmek amaçlanmaktadır (Tok, 2001). İlk okuma yazma sürecinde programın doğrudan uygulayıcısı olan ve öğrenciye bu beceriyi öğreten öğretmenin performansı, kendi yeteneğine olan inancı çok önemlidir. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancına karşılık gelen öz yeterlik inancı da, eğitim ve öğretim eylemleriyle ilişkili olduğu için, bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Bu araştırmaların çoğunda öz yeterlik inancının, öğretmenin sınıftaki motivasyonu, davranışları ve öğrenci çıktıklarıyla doğrudan ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tschannen-Moran & diğerleri, 1998). Örneğin; küçük yaşlarda öğretmenleri ile sorun yaşayan öğrencilerin, sınıf içi etkinliklere katılmak istemedikleri ve akademik performanslarının da düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. Akademik alandaki başarının yanında öğretmenlerince destek görmek ve sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurmak hem okulun ilk yıllarında hem de ilerleyen yıllarda öğrencilerin okula uyum sorunlarını ciddi derecede azaltmaktadır (Hamre & Pianta, 2005). Öğretim sürecinde, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inancı oldukça önemlidir. Örneğin öğretim stratejilerini sınıf içinde uygulayan bir öğretmenin öz yeterliği yüksek ise öğrenciler başarılı olana kadar farklı öğretim yaklaşımlarını uygulama ihtimali de yüksektir (Allinder, 1994; Guskey, 1988). Öğrencilerini başarı sağlayamaması sebebiyle sorgulayan ve ilgilenmekten vazgeçen öğretmenlerin öz yeterlik algısı düşük olması olasıdır. Öğretmenin bilgisi çok olsa bile öz yeterlik inancının düşük olması durumunda öğrencilerin derslerinde başarılı olması ve istenen sonucu vermesi mümkün değildir (Çetin, 2004). Öğretmenlerin kendilerine dönük inançları ve algıları öğrenme üzerinde çok etkilidir (Koç, 2013). Dolayısıyla kişinin beceri ve başarısı kendine olan inancı ile şekillenmektedir, kişilerin performansları bunlara bağlı olarak değişebilmektedir (Bandura, 1993). Okuryazarlık becerisinin temelini oluşturma gücüne sahip olan ilk okuma yazma becerileri ve akabinde gelişmiş okuryazarlık becerileri, tüm disiplinlere entegre edilebilir. Öğrencilerin her okul düzeyinde ve her derste okumaları ve yazmaları gerektiğinden, okuryazarlık öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olmak için yararlı bir araçtır. Bu nedenle, kendi disiplinleri arasında ilkökul birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde ve daha sonraki aşamalarda okuma öğretimi konusunda yeterliliği olan öğretmenlerin öz yeterlikleri de daha yüksek olacaktır. Örneğin, bir öğrenci fen dersinde oldukça zorlanabilir, çünkü metni yeterince okuyamaz ve sunulan bilgiyi kavrayamaz. Okuryazarlık eğitimi için yüksek etkinliği olan bir fen bilgisi öğretmeni, öğrencinin fen bilgisi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda anlama ve okuma yeteneğini geliştirebilecek stratejiler sunacaktır (Feng, Hodges, Waxman & Joshi, 2019). Bu araştırma da sayılan nedenlerden dolayı çok önemli bir başlangıç niteliği taşıyan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmeye çalışılmıştır.

## **Araştırmanın Önemi**

Öğrenme çıktıları ve öğrencinin başarısını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin inançları kadar uygulanan programların niteliği ve öğretmenlerin bu programa ne kadar bağlı kaldıkları da önemlidir. Nitekim MEB (2009) tanımlamasına göre programlar öğrencilerin bireysel özellikleri ve çevresel özellikler göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Öğretmen süreçte Türkçeyi düzgün kullanmalı ve dil gelişimi açısından örnek olmalıdır. Bu derece itina ile hazırlanan programın aslına uygun olarak uygulanması hele ki 2005-2006 eğitim yılında radikal bir değişim geçirerek uygulanmaya başlayan Türkçe Programı'nın ilk okuma yazma bölümü düşünüldüğünde öğretim programına bağlılık önemi itibarı ile kendini hissettirmektedir. Çünkü Bümen'e (2014) göre öğretim programına bağlılık kavramının tanımlanması ile birlikte başarıda artış ya da azalışın nedenleri açıklanabilir. Programların doğrudan uygulayıcısının öğretmenler olması açısından, öğretmenlerin programı benimsemeleri ve programa olan bağlılıklarında istek ve tutumları önemlidir. Öğretim programlarına bağlılığın araştırılmasındaki önemli nedenlerden biri de eğitim programlarının kısa sürede köklü bir hal almadan değiştirilme sebeplerini anlamadır (Fullan & Pomfret, 1977). Bu açıdan bakıldığında da yapılan bu çalışma, alan yazında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ile öğretim programına bağlılık ilişkisinin ilk kez incelenmesi açısından önemli görülmektedir. Alan yazında programa bağlılık üzerine yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlı sayıdadır. Bu durum, söz konusu araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır. Alan yazın tarandığında eğitim alanından ziyade özellikle sağlık, psikoloji vb. alanlarda öğretim programına bağlılığın çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de de çalışmalara bakıldığında programa bağlılık üzerine yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017; Yıldız, 2018). Programa bağlılık ile farklı bir değişkenin ilişkisinin incelendiği çalışmalar da çok sınırlıdır (Yıldız, 2018). Ayrıca, ilk okuma yazma öğretim sürecinde programa bağlılık üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır. Bu durum araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar sınırlı olmakla birlikte var olanların da genellikle durum tespitine yönelik olduğu görülmüştür (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017). Dolayısıyla, ileriye yönelik çıkarım yapılması ise bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Özetle yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bağlamını ilkökul öğretmenlerinin oluşturması; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkilere odaklanılmış olması; öğretmen eğitimi, program geliştirme ve öğretim vb. alanlarda kısaca aşağıdaki nedenden dolayı önemli görülmektedir: Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ilgili konuda öğretmenlerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimsel süreçlerinin etkililiğine vurgu yapması ve sürecin daha nitelikli hale getirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca Ertem'in de (2017) belirttiği gibi sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecini başarılı olarak yürüteceğine yönelik inançları onların sınıf içerisindeki performanslarına da olumlu yönde etki etmektedir. Öğretmenler sınıf içinde verimli ve etkin olarak okuma yazma öğretimi



yaptığında öğrencilerinin de başarısının artacağı bilinmektedir. Dahası birinci sınıf öğrencilerinin daha sonraki yıllarda tüm başarılarını etkileme gücünde olan okuma yazma bilincinin temellerinin atıldığı ilk okuma yazma öğretimi sürecini işlevsel hale getirecek olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Sadece ilk okuma yazma öğretimi değil tüm öğretim programlarında öğretmenler için programa bağlılık önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma ile Türkçe Programı'nın ilk okuma bölümüne bağlılık konusuna dikkat çekilmektedir ve Milli Eğitim Bakanlığına uygulamaya yönelik çalışmalarda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen niteliği, büyük bir oranda öğretmen kimliğinin geliştiği hizmet öncesindeki öğretmen eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen kimliğinin önemli yordayıcılarından olan öz yeterlik ve aynı zamanda öğretim programlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumların çalışılması, kapsamlı bulguların elde edilmesi öğretmen eğitim sistemi ile ilgili paydaşlara yönelik katkılar sağlayabileceği, üzerinde çalışılan iki değişkene yönelik olarak öğretmenlerin düzeylerinin tespit edilmesi; daha önce de ifade edildiği üzere mevcut durumun ortaya konulmasının öğretmen yetiştirme sistemlerine yol gösterebileceği düşünülmekte ayrıca araştırma konusu olan her bir değişkene yönelik çok sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmesi iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamış olması ilgili alan yazına ciddi derecede katkı sağlayacağını düşündürerek araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın ifade edilen bu amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

### **Araştırmanın Soruları**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları ne düzeydedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından bu çalışmada tarama modeli kapsamında ilişki araştırma deseni kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki gücü ortaya koymak için açıklayıcı korelasyonel desen kullanılır (Creswell, 2005). Araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi suretiyle bir sonuca ulaşılmak istenen bu çalışmada, ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması yolu ile bir sonuca varılmak istenmektedir. Bu açıdan ele alındığında da çalışmada korelasyonel araştırma modellerinden olan açıklayıcı korelasyonel desen (*The Explanatory Correlational Design*) benimsenmiştir. Çünkü, çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak ya çok az sayıda bilgi bulunmakta ya da hiç bilgi bulunmamaktadır. Bu durumda da genellikle kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın, tümevarıma dayalı bir yaklaşım ile incelenmesine imkan veren desen, açıklayıcı korelasyonel desendir. Dolayısıyla ilgili desen bu yönüyle, çalışmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 2010; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir merkezinde görev yapmakta olan 394 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma maliyet ve zaman dikkate alınarak evreni temsil etmesi beklenen bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem sayısı Krejcie ve Morgan'ın (1970) sunduğu denklemle belirlenmiştir. Evren oranı ( $p$ ) 0,5, doğruluk derecesi ( $d$ ) 0,05 ve  $X^2=3.841$  (0,05 düzeyinde) belirlenerek 394 ( $N$ ) kişiyi temsil edecek örneklemin 195 kişiden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir il merkezinde görev yapan 288 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Ulaşılan kişi sayısı ölçütü sağlar niteliktedir. 288 öğretmenden oluşan örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemekten yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi açısından mümkün olan en fazla çeşitliliği göstermeleri dikkate alınmıştır. Veriler 32 farklı okuldan toplanmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %58,7'sinin ( $n=169$ ) kadın ve %41,3'ünün ( $n=119$ ) erkek olduğu görülmektedir. Kıdeme göre dağılım incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %7,6'sının ( $n=22$ ) 10 yıl ve altında, %18,1'inin ( $n=52$ ) 11-15 yıl aralığında, %20,1'inin ( $n=58$ ) 16-20 yıl aralığında, %22,6'sının ( $n=65$ ) 21-25 yıl aralığında, %14,9'unun ( $n=43$ ) 26-30 yıl aralığında ve %16,7'sinin ( $n=48$ ) 30 yıl üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre dağılım incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %12,8'inin ( $n=37$ ) ön lisans, %76'sının ( $n=219$ ) lisans ve %11,1'inin ( $n=32$ ) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının az olması ve sınıf

öğretmenlerinin 1989-1990 yılında başlayacak şekilde dört yıllık eğitim almaları kararlaştırıldığından ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmen sayısı azdır.

**Tablo 1.** Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	169	58,7
	Erkek	119	41,3
Kıdem	10 yıl ve altı	22	7,6
	11-15 yıl	52	18,1
	16-20 yıl	58	20,1
	21-25 yıl	65	22,6
	26-30 yıl	43	14,9
	30 yıl üzeri	48	16,7
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	37	12,8
	Lisans	219	76,0
	Lisansüstü	32	11,1
Toplam		288	100,0

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğretim programına bağlılık ölçeği ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğidir. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve öğrenim düzeyine ilişkin bilgiler elde etmeye yöneliktir. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Öğretim Programına bağlılık (Öğretmenlerden Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ni, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'nı düşünerek cevaplamaları istenmiştir.) ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeklerine ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Ölçeklerin geliştirilmesi ile ilgili bilgiler geçerlik ve güvenilirliğe dair elde edilmiş kanıtlar sunulduktan sonra bu araştırma kapsamındaki elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur.

#### *Öğretim programına bağlılık ölçeği*

Öğretim programına bağlılık ölçeği Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından 167 öğretmene ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı ,896 olarak hesaplanmış olup elde edilen bu değer ölçek puanlarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. 20 maddeden oluşan ölçekte dört madde olumsuzdur. Olumsuz maddeler ters şekilde puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen verilere geçerlik kanıtı sağlamak üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa, standardize edilmiş alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca yapı güvenilirliği sonuçlarına yer verilmiştir. McDonald omega katsayısı, standardize alfa katsayısı ve yapı güvenilirliğine Cronbach alfanın güvenilirliğin alt sınırını vermesi nedeniyle başvurulmuştur. Cronbach alfa katsayısı .849, standardize alfa katsayısı .881, ve McDonald omega katsayısı .870 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçek puanlarının güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada yapılan DFA sonucu modele ilişkin bulunan uyum indeksleri Tablo 2.'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model	X <sup>2</sup>	sd	X <sup>2</sup> /sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	1140,25	170	6,71	,14	,82	,84
Modifikasyon(1-2, 2-3, 1-4, 6-8,12-14)	505,47	165	3,06	,08	,92	,93

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ilk ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modelin uyum indeksleri incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değerinin 6,71, RMSEA değerinin ,14, NNFI değerinin .82 ve CFI değerinin .84 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .90 üzerinde NNFI değerinin .90'a yakın olması kabul edilebilir uyumu; kesin bir kural olmamakla birlikte X<sup>2</sup>/sd değerinin beşin altında olması iyi uyumu ve RMSEA değerinin .10'un altında olması orta düzey uyumu göstermektedir (Bollen, 1989; DiLalla, 2000; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996; Schumacker & Lomax, 2010; Westland, 2015). Dolayısıyla ilk modelin CFI, NNFI, RMSEA ve X<sup>2</sup>/sd indeksleri açısından kabul edilebilir uyum göstermediği belirtilebilir. Bu nedenle modele modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyonlar 1. ve 2., 2. ve 3., 1. ve 4., 6. ve 8., 12. ve 14. maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak uygulanmıştır. Uygulanan modifikasyonlar sonrası modele ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Modifikasyon sonrası uyum indekslerinden incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değeri 3,06, RMSEA değeri ,08, NNFI değeri .92 ve CFI değeri .93 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre X<sup>2</sup>/sd, CFI ve NNFI değerleri kabul edilebilir, RMSEA değeri orta düzeyde uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretim programına bağlılık ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen standartlaştırılmış lambda katsayıları aracılığıyla hata katsayıları aracılığıyla açıklanan varyans oranı ve yapı güvenirliliği belirlenmiştir. Yapı güvenirliliği ölçülen değişkene ilişkin iç tutarlık ve güvenirliliği gösteren bir katsayı olup .87 olarak bulunmuştur. Hair ve diğerlerine (2014) göre yapı güvenirliliği katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır. Elde edilen katsayı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Ayrıca açıklanan varyansın .28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### *İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği*

Delican (2016) tarafından 256 sınıf öğretmeni adayına ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Alan yazın dikkate alınarak üç alt boyut hazırlık, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Hazırlık boyutu faktör yükleri .70 ile .74 arasında değişen dokuz maddeden, uygulama boyutu faktör yükleri .58 ile .72 arasında değişen 12 maddeden ve değerlendirme boyutu faktör yükleri .66 ile .81 arasında değişen dört maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından farklı bir grup olan öğretmenler üzerinde çalışıldığı için verilere yapı geçerliği kanıtı sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının güvenirliliğini belirlemek üzere birden fazla güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve ölçek birden fazla boyuttan oluştuğu için tabakalı alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin tamamı için .94, hazırlık boyutu için .85, uygulama boyutu için .90 ve değerlendirme boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Cortina (1993) araştırmasında ölçekteki madde sayısı ve ölçek boyutluluğu dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının .70'in üzerinde olmasının güvenirliliğin yeterliliğine işaret ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen katsayıların bu kriteri sağlar nitelikte

olduğunu belirtmek mümkündür. Tabakalı alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu katsayıların yanı sıra yapı güvenirliği değerlerine yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kıkare/sd, RMSEA, NNFI ve CFI uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tablo 3.'de kurulan model ilişkin uyum indeksleri görülmektedir.

**Tablo 3.** İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model	X <sup>2</sup>	sd	X <sup>2</sup> /sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	670,21	272	2,46	,07	,97	,98

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değerinin 2,46, RMSEA değerinin .07, NNFI değerinin .97 ve CFI değerinin .98 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .95 üzerinde olması modelin iyi uyumunu, NNFI değerinin .95 üzerinde olması modelin mükemmel uyumunu, RMSEA değerinin ,08 altında olması modelin iyi uyumunu ve X<sup>2</sup>/sd değerinin 3 altında olması modelin kabul edilebilir uyumunu göstermektedir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Kline, 2016). Dolayısıyla X<sup>2</sup>/sd indeksi kabul edilebilir, RMSEA ve CFI indeksleri iyi ve NNFI indeksi mükemmel uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretmen verileri üzerinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir.

### Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde öğretim programına bağlılık ölçeğinde bulunan olumsuz maddeler (6, 8, 12 ve 14. madde) dönüştürülmüştür. Ardından kayıp veri incelemesi yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinde ortaya çıkan kayıp verilerin tamamen rassal dağıldığının belirlenmesi üzerine beklenti maksimizasyonu (expectedmaximization) tekniği ile kayıp veri ataması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeğinde kayıp verilerin tamamen rassal dağılmaması ve kayıp veri sayısının oldukça az olması nedeniyle liste bazında silme yöntemi ile cevaplarında kayıp veri bulunan kişiler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ölçek puanlarında kayıp veri bulunan 10 kişi araştırmadan çıkarıldıktan sonra öğrenim durumu değişkeninde kayıp veri bulunan bir kişi daha veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç veriler incelenmiş ve bu yönde beş kişi araştırmadan çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç verilerin incelenmesinde z puanları kullanılmış olup örneklem 100 kişi -4 ile +4 aralığı dışında kalan veriler uç veri olarak yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Veri hazırlık süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kıdem değişkeninde 1-5 ve 6-10 yıl kategorilerinde oldukça az kişi bulunması nedeniyle bu iki kategorinin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanların geçerlik kanıtı doğrulayıcı faktör analizi ile Lisrel 8 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenirlik kanıtı ise Cronbach alfa katsayısı ile SPSS 22 programı kullanılarak standardize edilmiş alfa ve Mc Donald omega katsayıları ile güvenirliğini

belirlemek üzere SPSS 22 programı aracılığıyla Cronbach alfa, Factor 10,5 programı kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca Lisrel 8 programı çıktılarında yer alan standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata katsayıları aracılığıyla yapı güvenirliliği kat sayısı hesaplanmıştır. Bu araştırmada normallik testi amacı ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik ölçekleri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	-,142	-,995
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik	288	4,587	,382	-1,029	,743
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik hazırlık boyutu	288	4,599	,388	-1,053	,855
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik uygulama boyutu	288	4,560	,419	-,927	,384
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik değerlendirme boyutu	288	4,638	,425	-1,243	1,329

Tablo 4’de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -0,142 ile -1,243 arasında basıklık değerlerinin ise 0,384 ile 1,329 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında saptanması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yukarıda bahsedilen ön analizler yapıldıktan sonra araştırmanın birinci ve ikinci sorusunun cevaplanması amacı ile yüzde, frekans, standart sapma, ortalama gibi betimsel istatistikler yapılmış; araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak amacı ile korelasyon analizleri ve son olarak da araştırmanın dördüncü sorusunu cevaplamak amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

### Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları

Araştırmanın birinci sorusu " Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden ve bu ölçeğin hazırlık, uygulama, değerlendirme boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 5’de yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği		4,587	,382	3,16	5,00
Hazırlık	288	4,599	,388	3,22	5,00
Uygulama		4,560	,419	3,08	5,00
Değerlendirme		4,638	,425	3,00	5,00

Tablo 5. incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ortalamasının 4,587, standart sapmasının 0,382 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Buradan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,16 puan, en fazla ise 5,00 puan almıştır. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,599, 4,560 ve 4,638 olarak bulunmuştur. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının tamamı tamamen katılıyorum aralığına denk düşmektedir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin standart sapmalar sırasıyla 0,388, 0,419 ve 0,425 bulunmuştur. En düşük puan ortalamasının 1 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en düşük puanlar sırasıyla 3,22, 3,08 ve 3,00'dır. En yüksek puan ortalamasının 5 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en yüksek puanlar alt boyutların tamamında 5 puandır.

#### **Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları**

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Bu istatistiklere Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları

	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	3,50	5,00

Tablo 6, incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortalamasının 4,431, standart sapmasının 0,401 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,50 puan, en fazla 5,00 puan almıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve kendilerini bu alanda yeterli hissettikleri yorumu yapılabilir.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler**

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişki bağlamında,

öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ve hazırlık, uygulama boyutlarından aldıkları puanların öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlarla olan ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin değerlendirme boyutundan alınan puanların Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık puanları ile olan ilişkisi ise Spearman korelasyonu ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki

	Öğretim programına bağlılık
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik	,532*
Hazırlık	,495*
Uygulama	,511*
Değerlendirme	,479*

\*p<,05

Tablo 7'de Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,532$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ). Nitekim Büyüköztürk (2011), 0,30 ile 0,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre değişkenlerden birisinin artması diğerinin de artacağı, değişkenlerden birisinin azalması diğerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık ( $r=,495$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ), uygulama ( $r=,511$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) ve değerlendirme ( $r=,479$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını yordama durumu

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını yordama durumu doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığı yordama durumuna yönelik basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p
Sabit	1,871	,242		7,740	,000*
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği	,558	,053	,532	10,624	,000*

$R=,532$   $R^2=,283$  Düzeltilmiş  $R^2=,280$  ( $F=112,870$ ,  $p=,000^*$ )

\* p<,05

Tablo 8'deki basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=,532$ ,  $R^2=,283$ ,  $F_{(1-286)}=112,870$ ,  $p<,05$ ). Buna göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıktaki değişimin %28'ini açıkladığı belirtilebilir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğe ilişkin standartlaştırılmamış



regresyon katsayısına ( $B=,558$ ) yönelik anlamlılık testi de ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $t=10,624$ ,  $p<,05$ ). Regresyon analizi sonuçları doğrultusunda yazılan denklem şu şekildedir: Öğretim programına bağlılık =  $(0,558 \times \text{İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik}) + 1,871$

## SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi toplam öz yeterlik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutları düzeyleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri toplam puanları ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; sınıf öğretmenlerinin İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini oldukça yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin yüksekliğini vurgulayan çalışmaların (Öztürk ve Ertem, 2017; Öztürk, 2017; Özdemir, 2015; Özdemir ve Erdoğan,2017) bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yetiştirme programı lisans eğitimleri süresince akademik açıdan başarılı sınıflarda öğrenim görmeleri ve sınıf içinde olumlu atmosferin hâkim olması; ders öğretim üyelerinin lisans eğitimleri süresince öğretmen adaylarına yapıcı dönüt sağlaması gibi etkenler ile ortaya çıktığı (Özdemir ve Erdoğan, 2017); sınıf öğretmenlerinin almış oldukları teorik eğitimin niteliği (Özdemir, 2015), ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce en az bir defa birinci sınıfı okutmalarının da bu durumun oluşmasında etkili olduğu, öğretmenlerin merkez ilçede görev yapması, tecrübelerinin yüksek olması ve yeterliklerinin yüksek olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülebilir. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinde en düşük ortalamaya sahip alt boyutun uygulama olması, alan yazındaki bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Özdemir (2015) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine ilişkin yeterlik inançlarını, nitel ve nicel verilerle incelenmiştir. Çalışmada öz yeterlik inançlarının uygulama yapamama durumundan dolayı olumsuz etkilendikleri tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının daha çok uygulama yapmaları önerilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun, kaynaklarından biri olarak Özdemir'in (2015) belirttiği gibi hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulama oranlarının düşük olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Yine Özdemir ve Erdoğan'ın (2017) çalışmalarında da uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Öz yeterliğin, kişinin belli bir konudaki görevini başarabileceğine dair inancını ifade ettiği ve bu inanç sisteminin, bireyin görevine yönelik davranışa teşebbüs edip etmemesini, ayrıca ilgili davranıştaki devamlılığını, davranışa dair motivasyonunu ve sonuç olarak

performansını etkilediğine göre (Kotaman, 2008); bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olmasından da, öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecini başaracaklarına dair inançlarının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde sergilemekle yükümlü oldukları davranışlara teşebbüs edecekleri; bu teşebbüs edilen davranışların devamlı olacağı; ilk okuma yazma öğretimi süresince motivasyonlarının yüksek olacağı ve nitekim sonuçta da ilk okuma yazma performanslarının da yüksek düzeyde olacağı sonucu çıkarılabilir. Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis (2011), çalışmalarında programa bağlılığın, öğrencilerin akademik gelişimlerini ve davranışlarını etkileyip etkilememeye durumlarına baktıklarında, programa bağlı kalınan sınıflarda disiplin sorunlarının daha az yaşandığı ve akademik olarak öğrencilerin gelişim gösterdikleri tespit edilmiş ve programa bağlı kalmanın, akademik başarıyı beraberinde getirdiği, aynı zamanda da istenmeyen davranışları önlediği ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla birinci sınıf çocuklarının gelişim dönemleri özellikleri, öğrenme düzey ve hızlarındaki farklılık ve ilgi ve ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ile ilk okuma yazma sürecinin hassas yapısı dikkate alındığında ortaya çıkan bu sonuç oldukça manidardır. Çünkü, eğitim ortamları özellikle birinci sınıfta öğretmenin rehberliğinde bütünsellik ilkesi doğrultusunda öğretim programları doğrultusunda tasarlanarak uygulanır. Bilhassa ilkökul birinci sınıfta eğer programa bağlı kalınmaz ya da program sınıfta etkili olarak işlevsel hale getirilmezse hem sınıf yönetimi hem de akademik performansla ilgili problemler baş gösterebilir. Zira Boyraz'ın (2007) da, belirttiği gibi öğrencilere istendik yönde eğitimsel davranışları kazandırma amacı ile bütün etkinlikler öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Hedef içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir uyum sağlanmayan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen, işlevsellik özelliği olmayan, öğretmenlere yol gösteremeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak programlarla öğrencilere hedeflenen istendik davranışlar kazandırılmaz. Toplu öğretimin yapıldığı Türkiye okullarında, ortalama düzeyde öğrenme kapasitesinde bulunan öğrencilere göre hazırlanan programlar, diğer öğrencilere hitap etmediğinde ya da öğretmen programdan çok kopuk olduğunda öğrencilerde davranış problemi oluşabilir. Nitekim sınıf içi etkinliklerde öğrencilere kazanımlara ilişkin hazırlanan bütün etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Bu çalışmanın sonucunda da alanyazındaki çalışmalara benzer şekilde doğrudan Türkçe Programının ilk okuma yazma öğretimi bölümü olmasa dahi öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis, 2011). Bu durum programın kendilerine sağladıkları kolaylıktan dolayı öğretmenlerin öz yeterliğini arttırdığı, programa bağlı kalındığında sınıf içi yaşanabilecek sorunların daha az olduğu ve öğrencilerin daha başarılı olduğu; programa bağlılığın az olduğu sınıflarda ise istendik olmayan davranışların yaşanabileceğini göstermiştir. Öğretim programını uygulayan ve inceleyen öğretmenlerin, öğrencilerin beceri ve tutumlarında ayrıca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarında farkındalık yarattığı söylenebilir.

Ayrıca, birçok çalışmada öğretim programlarına yönelik olarak öğretmenlerin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Aykaç ve Çelik (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programına ilişkin

oluşturdukları metaforların olumsuz algı ifadeleri içerdiği, öğretmen adaylarının ise eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların, öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler içerdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin oluşturmuş oldukları olumsuz algıları, bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla dolaylı olarak paralellik göstermemektedir fakat, öğretmen adaylarının algıları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlere göre eğitim programını eksiklikleri tamamlanarak geliştirilebilir ve kullanılabilir nitelikte görmektedirler. Bu da programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların branşlar açısından dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ve adaylar genel olarak programın dış görünümü iyi ama içi boş nesne olarak görmektedirler.

Yıldız, Özen, Yıldız (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının, eğitim programı kavramını hem olumlu hem de olumsuz metaforlarla açıkladıkları, eğitim programı kavramını genellikle cansız varlıklarla (çocuk, ağaç, çiçek vb. hariç) ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmüş ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramı ile ilgili görüşlerini yansıtan metafor kategorilerinin ve/veya metaforların bazılarının öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini yansıtırken, bazılarının ise olumsuz görüşleri yansıttığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili alanyazın arasında bir benzerliğin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının, dolaylı da olsa akademik başarıyı ve süreci etkilemesinden dolayı onların zihinlerinde oluşturduğu yapılar önemli hale gelmektedir. Bu iki metafor çalışması da öğretmenlerin programı zihinlerinde çok somutlaştıramadıklarını göstermektedir. Algılar da çalışmalarda genel olarak olumlu ve olumsuz olma kutuplarında toplanmıştır. Dolayısıyla programa bağlılığı geliştirmek için öncelikle programların anlaşılmasına ve programların önemine yönelik olumlu yönde inanç ve tutum geliştirebilecek yönde girişimlerin yapılması gerektiği ortadadır. Gültekin'in (2013) araştırmasında, elde edilen bulgulara yönelik olarak, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına genelde olumlu metafor kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir'in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin genelde olumlu metaforik algılara sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşılık Aykaç ve Çetin'in (2011) öğretmen ve öğretmen adaylarının, ilköğretim okullarında uygulanan yeni ilköğretim programlarına ilişkin genellikle olumsuz algılara sahip oldukları ve Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) çalışmasında da öğretmenlerin %75'inin ilköğretim programlarına ilişkin olumsuz metaforlar ürettiklerine dair bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Özdemir (2012), eğitim programını sürekli değiştirilen bir kavram olarak, bazen de olumsuz anlam yükleyerek gören öğretmen adaylarının, Türkiye'de eğitimle ilgili konularda sürekli olarak değişiklikler yapılmasından, alınan kararların ve uygulamaların bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde düzenlenmemesi ve süreklilik içermemesinden hareketle eğitimin ve eğitim programlarının, bir anlamda deneme tahtası hâline getirildiğine ya da pek çok açmazı ve sorunu barındıran bir kaos şeklinde olduğuna işaret ettiklerini ileri sürmüştür ki bu bağlamda dahi öğretmenlerin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkması oldukça memnun edicidir.

Nitekim, programa bağlılık bazı çalışmalarda da farklı yöntemlerle incelenmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009), tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin, öğretim programı yerine ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitaplarını dikkate aldıkları saptanırken; İnci (2017) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye ve Almanya İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Durum Çalışması” adlı doktora tezinde, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin programı değil kitabın öğretmen kılavuz kitabını rehber olarak aldıkları, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programını görmedikleri ve MEB tarafından gönderilen ders kitabına uygun olarak ders işledikleri, diğer yandan da Almanya’daki İngilizce öğretmenlerinin göreve başlamadan önce geçirdikleri staj döneminde yoğun olarak programla ilgilendikleri ve kitap seçimlerinin okullara bırakılmış olduğundan öğretmenlerin programa uygun olan kitabı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu örnek de göstermektedir ki hizmet öncesi dönemdeki eğitimler, programa bağlılık açısından da önemlidir. Programa bağlılık konusunda hizmet içi eğitim süreci kadar hizmet öncesi döneme de önem verilmelidir. Öğretmenler uygun olan kitabı seçimi yapacak ve iyi bir program okuyacağı kadar yeterli düzeye getirilmelidir. Alanyazında genelde akademik öz yeterliğe ilişkin bazı araştırmalar (Yılmaz ve diğerleri, 2004; Akar, 2008; Oğuz, 2009; Uysal, 2013; Yeşilyurt; 2013) bulunmakla beraber özelden ilköğretim yazmaya yönelik öz yeterlik inancı ile ilişkili olarak matematik öğretimi, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerisi gibi konuların incelendiği görülmektedir (Koç, 2013; Yılmaz, 2019). Okuma yazma öğretimi, nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından verilmelidir (Güneş ve diğerleri, 2016). Eskici’ye, (2013) göre öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcısı oldukları için onların niteliği, inançları ve öğrenciye karşı olan tutumları süreç üzerinde etkilidir. Öğretmenin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kendisine dönük öz yeterlik algısının da yüksek olması başarılı bir öğretmen olmasına ve başarılı olması ise ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalmasına; ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalması da aynı şekilde ilk okuma yazma öğretim süreçlerinde sınıf öğretmenin başarısını dolayısıyla akademik performansını da etkileyebileceği düşünülebilir.

Alanyazın tarandığında öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara daha öncede ifade edildiği üzere rastlanılamamış ancak, genellikle programa bağlılığın sıklıkla sağlık ve psikoloji alanında çalışıldığı tespit edilmiştir (Gelmez Burakgazi, 2019). Yapılan alan yazın taraması sonucunda bu çalışmanın Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında ilişkinin çalışıldığı Türkiye’de yapılan ilk çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir. Bu çalışma ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Sınıfta öğretim noktasında öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin okuma ve yazma hazırlık çalışmaları, planlama ve uygulama alanında başarılı oldukları, okuma yazma öğretim sürecince öğrencileri güdeleyebildikleri, sınıf içi sorunları başarılı bir şekilde çözümlayebildikleri sonucuna varılmıştır. Karabacak’a (2018) göre devlet tarafından hazırlanan resmi programlar öğretmenlerin uygulama şekliyle uygulamadaki programa dönüşmektedir. Bu da başarıyı doğrudan etkilemektedir. Uygulamadaki başarıda öz yeterliğin yüksek olması, önemli etkenlerden biridir. Bümen,

Çakar ve Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerden birinin de öğretmen özellikleri, program özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi onların gerek öğretme gerekse öğretime ilişkin davranışlarla ilgili inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cho & Shim, 2013). Öğretim programının etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasında öğretmenler anahtar kişilerdir. Bilinmektedir ki, öğretim programının başarısı büyük bir oranda öğretmenlerin iyi bir program okuyazarı olmalarına, programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömleksiz, 2007). Ayrıca, bağlamını öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterliğe dair inançlarının onların pedagojik teknik seçimlerini etkilediği görülmektedir (Gibson & Dembo 1984). Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin geliştirilen yeni programları uygulama düzeyleri ile anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Betoret, 2006). Türkiye gibi sürekli yenilenen programlara uyum sağlayabilmek, programların uygulanmasında zorluklar yaşamamak ya da bu zorlukları en aza indirebilmek ve sonuçta programa sadık kalabilmek için elbette ki öğretmenin gerek genel, gerek akademik gerekse özel alan olan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Aksi takdirde yukarıda bahsi geçen alanlarda öz yeterliği düşük olan öğretmenler kuramsal olarak sürekli düzeltilen, değiştirilip geliştirilen öğretim programlarını uygulamada ve öğretim programlarına sadık kalmakta problemler yaşayabileceklerdir. Poggio (2012), çalışmasında öğretmenlerin okuyazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öz yeterlik arttıkça okuma başarısının da artacağını göstermiştir. Bu sonuçların ana sebebinin, programın uygulayıcısının öğretmen olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmen, eğitim sürecinde doğrudan etken kişidir. Nitekim, öğretmen yeterliklerinin artırılması, öğretmenin daha nitelikli özelliklere sahip olması programın uygulanması açısından doğrudan çıktıları etkilemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inancının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri; öğretmenlerin güncel ve çağdaş öğretim stratejilerine karşı istekliliği, öğretmenlerin hedefleri belirlemeleri, onların sınıf yönetiminde tercih ettikleri teknikleri, öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştıkları zorluklara yönelik direnç göstermeleri ve öğretmenlerin başarısı düşük öğrencilere karşı davranışları gibi etkenlere bağlanmaktadır. Bunun yanında, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim yöntemlerindeki çağdaş yenilik ve gelişmeleri diğerlerine göre daha istekli uyguladıkları da bilinmektedir (Czerniak & Lumpe 1996; Guskey 1987; Stein & Wang 1988; Akt. Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012). Bu ifadeler tekil olarak yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin programın öğelerine (hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) yönelik bağlılıklarını ifade etse de bütüncül olarak düşünüldüğünde yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek olduğu/olacağı hem kuramsal hem de bu araştırmanın bulguları ile örtüşen bir gerçek olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir: Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterliği açısından yüksek düzeyde yeterli görmeleri kuşkusuz eğitimsel bakımdan oldukça önemlidir. Dolayısıyla

karşılaşılan bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesinde lisans eğitimlerinin niteliğinden de, hizmet içinde göstermiş oldukları mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının bir sonucu olabilecek hizmetiçi eğitimlerinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerini öğretmenlik mesleğine hazırlayarak bir sınıf öğretmeni kimliği kazandıran lisans eğitimlerinde genelde tüm disiplinlerde özelde ise ilk okuma yazma öğretimi derslerinde ulaşılan bu yüksek düzeydeki özyeterliği koruyacak ve geliştirmeye devam edecek öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreçlerinde aktif oldukları; bilgiyi kendilerinin yapılandırarak nesnel bilgileri oluşturabildikleri; mesleki çabanın devamlılığına vurgu yapan eğitimsel yaşantılar geçirmelerine olanak sağlanmalıdır. Tarama modelinde tasarlanarak var olan durumu betimleyen bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan yüksek düzeydeki ilk okuma yazma öğretimi özyeterliğinin devam etmesi bağlamında öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretimi konusunda meydana gelen güncel gelişmeler, çağdaş öğretim stratejileri, 21. yüzyıl öğrenenin değişen özellikleri vb. alanlarda hizmetiçi eğitimlerden faydalanmaları sağlanarak; bu bağlamda gerek Bakanlık Merkez Teşkilatı gerekse yerelde il, ilçe teşkilatları bu kapsamda öğretmen eğitim programları geliştirebilmelidirler. Geliştirilen öğretmen eğitim programları uygulama noktasında üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan ilk okuma yazma öğretimi uzmanları ile işbirliği yapılarak uzmanların bu eğitimlerde aktif görev almaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık yönünden yüksek düzeyde algılamaları pedagojik olarak fazlasıyla önemlidir. Bu bakımdan mesleklerini icra eden öğretmenlere program geliştirme ve değerlendirme, öğretim, program geliştirme süreçleri vb. konularda güncel gelişmelerden haberdar edici bu alanlarda yetkinleştirici eğitimler düzenlenerek bu eğitimlere aktif katılmaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı'na bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilirken bu anlamda özyeterliklerinin de öğretim programına bağlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu çerçevede yine gerek hizmetöncesi gerekse hizmetiçi eğitimlerinde özyeterliği oluşturan kaynaklar göz önüne alınarak, özyeterliklerini her anlamda geliştirici hem resmi, hem ekstra hem de örtük program uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

Öncelikle daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi mevcut çalışmanın alanyazın taraması aşamasında özellikle ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı'na bağlılığın bir arada olduğu çalışmalara ne yurt içi ne de yurt dışı alanyazında rastlanılmıştır. Tespit edilen bu durumdan dolayı, bu eksikliği gidermek amacı ile aynı konu ya da değişik disiplinler ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkileri sorgulayan yeni araştırmalar tasarlanabilir. Bu araştırma Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'den seçilen bir ilin, merkez ilçedeki ilkokullarda görev yapan 288 sınıf öğretmeni grubu ile yürütülmüş olup, bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde görev yapan daha geniş öğretmen grupları ile yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretimi bölümüne ilişkin bağlılıklarının çeşitli değişkenler (program okuryazarlığı, programa ilişkin bilişsel farkındalık, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, öğretmen kimliği vb.) bağlamında ilişkisinin sorgulandığı araştırmalar tasarlanabilir. Lisans 1. sınıftan itibaren sınıf öğretmenlerinin hem ilk okuma yazma öğretimine ilişkin özyeterlik algıları hem de

öğretim programına bağlılıklarının boyamsal olarak gelişimine odaklanılabilir. Ayrıca bu öğretmen adayları, meslek içinde de izleme çalışmaları ile takip edilebilir. Program geliştirme süreçlerine aktif katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları karşılaştırılabilir. Bu araştırma verileri sağlam istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş olsa da, araştırma kapsamındaki örneklemin küçüklüğü, araştırmanın kesitsel olarak ulaşılan verilerle sınırlı olması ve yalnızca nicel verilerin kullanılması ulaşılan sonuçların derinlemesine sorgulanmasına izin verememiştir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları ile daha kapsamlı ve derin tartışmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3).
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F.M. Connelly (Ed.), *The sage handbook of curriculum and instruction*. London: Sage.
- Arslan, C. (2008). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775, 2014. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Berberoğlu G. (2017). Sonsöz: hangi özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmek istiyoruz?. Editörler: Aysel Madra, Burcu Meltem Arık Akyüz, Didem Aksoy, Ertuğrul Polat, Yeliz Düşkün. *Eğitim İzleme Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Yayını; p.149-153.
- 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. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay). 16 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.



- Boyraz, A. (2007) İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara). 22 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201-218.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers’ achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Chowdhury, K. P. (1995). *Literacy and primary education, human capital development and operations policy working papers HCOWP 50*. Washington DC: World Bank.
- Corkett, J., Hatt, B. & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education* 34(1), 65-98.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. Sayı: 2.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 861-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9277>
- DiLalla, L. F. (2000). Structural equation modeling: Use and issues. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 439-464). San Diego, California: Academic Press.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug and substance prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici Calın, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Ekin, Ö. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova

Üniversitesi, Adana). 21 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Ertem, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3),1-26.

Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). 1 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C. & Joshi, R. M. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: Alaten class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 80-98.

Ferah-Özcan, A. & Yıldız, S. (2018).2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 217-255.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.

Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Göçmen, Ş. (2012).Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Kırıkkale.

Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.

Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları* (27), 69–82.

Guskey, T.R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*,38(169),126-141.

Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multi variate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guide lines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi: 10.21427/D7CF7R
- İnci, S. (2017). Türkiye ve Almanya ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). 3 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, K. (2005). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kaya, K. & Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-26.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> Ed.). New York: The Guilford.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 240-255.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Krejice, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural,

psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1).

MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı. *OECD/PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*.

Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-28.

Öz, M.F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*. 14 (114), 3-7.

Özdemir, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 22 Kasım 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Özdemir, C. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.

Öztürk, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara). 24 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Öztürk, B. & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(3), 1-26.

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Student Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3<sup>th</sup> edition). USA: Routledge.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

- Tarkin, A. & Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical analysis. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011, April). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. In *meeting of 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 257-276.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models from path stonet works*. Switzerland: Springer.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pens, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy belief sand personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldız, S. & Canbulat, T. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yıldız, S., Özen, R. & Yıldız, K., (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 165-184. doi: 10.24289/ijsser.400018
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.
- Yılmaz, D. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). 11 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). 7 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.