

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları*

Geliş Tarihi: 17.03. 2017

Kabul Ediliş Tarihi: 20.05.2017

Talat AYTAN¹

ÖZ

Sınıf öğretmeni adaylarının, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarını, tutumlarının üniversite ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, genel tarama modeli benimsenmiştir. 189 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılarak geliştirilen “İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma Türkiye’nin beş bölgesinde (Marmara, Ege, Karadeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu) bulunan üniversitelerden örneklem alması yönüyle dikkat çekicidir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, öğrenim gördükleri üniversiteye göre yapılan karşılaştırmalarda ise non-parametrik Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ilkökuma yazma öğretimi gerekliliğini görmekte, bu derslere katılmaya istekli davranmakta ama derse yeterince ilgi duymamaktadır.

Anahtar kelimeler: İlkokuma ve Yazma Öğretimi, sınıf öğretmeni adayları, tutum.

An Analysis on the Attitudes of Classroom Teacher Candidates towards First Reading and Writing Teaching Course

ABSTRACT

In this study which aims investigate the attitudes of classroom teacher candidates about First Reading and Writing Course, and whether these attitudes change according to gender and university graduation, general screening model was used. “First Reading and Writing Teaching Course Attitude Scale”, developed by Arslan and Aytaç (2010) whose validity and reliability verified was used as the data collection tool in the study. The number of participants was 189 classroom teacher candidates from universities located in five different regions of Turkey (Marmara, Aegean, Blacksea, Central Anatolia and Eastern Anatolia), making the study remarkable. In data analysis, percentage and frequency techniques; independent sample t-test in the comparisons of gender, non-parametric Kruskal Wallis in the comparisons of university graduation were used. Based on the results, it was found that teacher candidates perceive first reading and writing necessary, show willingness to participate in these lessons but show lack of interest to the lesson.

Keywords: First reading and writing, classroom teacher candidates, attitude.

* Bu makale, 2016 yılında Muğla’da düzenlenen III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan aynı başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

¹ Yard. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, taytan@yildiz.edu.tr

GİRİŞ

Bireyin anne karnında başlayan öğrenme macerası dinleme, konuşma ve görsel okuma becerilerinin birbirini bütünleyen gelişimi ile informal dönemini tamamlar; okul türü öğrenmelerle beraber formal safhaya ulaşır. Bu bağlamda muhtelif okuryazarlık becerilerinin kazanılması, ilkokuma yazma öğretiminin edinilmesini gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar uzanan akademik ve günlük hayatın temelleri ilkokuma-yazma öğretimi ile atılmaktadır. İlkokuma-yazma öğretimi “Ana dilinin öğrenilmesine temel teşkil eden ilk beceriler olan okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretiminin yapıldığı ana dili öğretimi disiplinin bir alt disiplini” (Erginer, 1996: 29) olarak tanımlanabilir. “Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istendik yöndeki davranış değişiklikleri, gelecekteki öğrenim yaşantılarını etkilemekte ve başarılı olmalarını sağlamaktadır” (Cemaloğlu, 2001: 2). “İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 27). Okuma, işaret ve sembollerin anlamlandırılmasından ziyade “ön bilgilerin harekete geçirildiği bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2010: 37) iken yazma ise duygu, düşünce, hayal, isteklerin dilsel ve dilbilgisel, mantıksal ve anlamsal bir tutarlılıkla dile getirilmesi sürecidir (Arıcı ve Urgan, 2012). Öğrencilerin bu becerileri kazanması hem etkili bir ilkokuma ve yazma öğretimi hem de bu becerileri öğrencilere kazandıracak nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetişmesi ile mümkündür.

İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir: “Öğrencilerin seviyelerine uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilmesini; okuduğu ve dinlediği metinleri anlamlandırabilmesini; duygu, düşünce, hayal ve intibalarını sözlü ve yazılı anlatım imkânları ile ifade edebilmesini; etkili iletişim becerilerini geliştirmesini; okunaklı ve işlek yazabilmesini, Türkçeyi öğrenmekten ve kullanmaktan estetik bir haz duymalarını sağlamak.” (Çelenk, 2005) “İlkokuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 244). İlkokuma ve yazma öğretimi ile edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklar, başta ilkokul olmak üzere eğitimin ilerleyen kademelerinde öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Sağırlı, 2015). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini sürdürmesi, kendisi, ailesi ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesi, anlama ve anlatma kabiliyetlerini azami düzeye çıkarabilmesi için ilkokuma ve yazma öğretimi son derece önemlidir (Göçer, 2014).

Bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitsel açıdan gelişmesinde ilköğretimin birinci kademesinde görevli öğretmenin rolü ve görevi

tartışılmaz (Baytekin 1992). Bu itibarla sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi dersine karşı sergilediği tutumlar, geleceğin yetişkinlerinin okur-yazarlık becerilerini inşa etme açısından ehemmiyet arz etmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin içeriği (2007, 35) ile ilgili olarak şu bilgilere yer vermektedir:

Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlik, başarısızlık nedenleri, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler(özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi(tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları.

Bilindiği üzere Türkiye’de, 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programları gereğince ilkokuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Sesin tanınıp hissedilmesi, sesi okuyup yazma, kelime, cümle, metin oluşturma ve nihai olarak okuryazarlığa ulaşmayı ön gören bu yöntemle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersinin önemli bir bölümünü teşkil etmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarını ele alan kâfi derecede çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir. Dedeli (2008) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin” araştırmaya göre son sınıf öğrencileri, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Aktürk ve Mentiş Taş (2011), “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri “ adlı; 14 ilköğretim okulundaki 67 birinci sınıf öğretmeni üzerinde yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını saptamıştır. Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri” adlı araştırmada yetişkinlere İlkokuma yazma öğretimi uygulamasına katılan öğrenciler kendilerini okuma yazma öğretimi konusunda daha rahat hissettiklerini, artık ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederek uygulamalı okuma yazma öğretiminin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Kızılaslan Tunçer’in (2013) “Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve

Tutumları Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Gömleksiz (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine isteklilik ve gereklilik boyutunda olumlu tutum sergilediğini, ilgi boyutunda düşük ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur. Üst (2015), “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumlarının İncelenmesi” adlı; 173 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmasında adayların bilgi düzeyleri ile tutumları arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre irdelendiği bu çalışmada, tarama modeli türlerinden genel tarama modeli benimsenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Yıldız Teknik (48), Nevşehir Hacı Bektaş (28), Karadeniz Teknik (39), Uşak (45) ve Muş Alpaslan (29) üniversitelerinin eğitim fakültelerinde üçüncü sınıfta öğrenim gören ve İlkokuma-Yazma öğretimi dersini alan 189 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tümü örneklem olarak alındığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının demografik bilgileri sunulmuştur:

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N=191)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	58	30,4
	Kadın	133	69,6
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi	39	20,4
	Muş Alparslan Üniversitesi	29	15,2
	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	29	15,2
	Uşak Üniversitesi	45	23,6
	Yıldız Teknik Üniversitesi	49	25,7

*Üniversiteler alfabetik olarak sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının %30,4'ü erkek ve %69,6'sı kadın olup yaş ortalamaları $20,93 \pm 1,05$ 'tir. Öğretmen adaylarının %20,4'ü KTÜ, %15,2'si Muş Üniversitesi, %15,2'si Nevşehir Üniversitesi, %23,6'sı Uşak Üniversitesi ve kalan %25,7'si YTÜ'de öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen, beşli Likert tipindeki 19 maddeden oluşan "İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. İsteklilik, ilgi ve gereklilik alt boyutlarından oluşan ölçeğe öğretmen adaylarının verdiği cevaplar üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,90; Bartlett Testi ise 1613,093 olarak hesaplanmış ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç maddelere faktör analizi uygulanabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonucunda üç faktör belirlenmiştir. Birinci faktör isteklilik (12 madde) ikinci faktör ilgi (5 madde), üçüncü faktör ise gereklilik (2 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte 8 olumlu, 11 tane de olumsuz madde bulunmaktadır. Faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,92; ikinci faktör için 0,80; üçüncü faktör için ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik asıl analizlere geçilmeden önce, ölçme aracının bu araştırma için uygunluğu, bir madde analizi ile güvenilirliği göz önünde bulundurularak kontrol edilmiştir. Ölçek ve ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, İsteklilik boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,895; İlgi boyutu için 0,754; Gereklilik boyutu için 0,914 ve ölçeğin geneli için 0,898 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği'nin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Sınıf öğretmeni adaylarının, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların üniversite ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada öğretmen adaylarına ilişkin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, öğrenim gördükleri üniversiteye göre yapılan karşılaştırmalarda ise non-parametrik Kruskal Wallis testi (*Kolmogorov-Simirnov testi* sonrası üniversite değişkeni için normallik varsayımının sağlanamadığı görüldüğünden) uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonrası, anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, hangi üniversite öğrencileri arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise Post-hoc Mann-Whitney testi uygulanmıştır.

19 madde/ifadeden ve üç alt boyuttan oluşan “İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” araştırmaya katılan aday öğretmenler tarafından beşli Likert tipine uygun olarak Kesinlikle katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) arasında yer alan bir seçeneğin işaretlenmesi ile değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin (ve boyutun) gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesinde aşağıdaki puan aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 2. *Puan Aralıkları*

Seçenek	Puan	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum.	1	1,00-1,80
Katılmıyorum	2	1,81-2,60
Orta derecede katılıyorum	3	2,61-3,40
Katılıyorum	4	3,41-4,20
Tamamen katılıyorum	5	4,21-5,00

*Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış ve analizler öncesi olumsuz yüklü maddelere ilişkin puanlar ters yönde tekrar kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ele alınmış ve tablolar ile özetlenerek yorumlanmıştır. Önce öğretmen adaylarının, ölçeğin İsteklilik, İlgi ve Gereklilik alt boyutlarına ilişkin genel tutumları incelenmiş, daha sonra ise cinsiyet ve üniversite değişkenine göre tutumlarında farklılaşmalar olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İsteklilik, İlgî ve Gereklilik Alt Boyutlarına İlişkin Genel Tutumlarını Göstermek Üzere Hesaplanan Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	N		ss
İsteklilik	191	4,22	0,67
İlgî	191	3,33	0,79
Gereklilik	191	4,38	1,05

Öğretmen adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutum ölçęđi alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 2), en yüksek ortalama puanın gereklilik alt boyut için bulunduğu görölmektedir ($Gereklilik=4,38\pm 1,05$). Bu boyutu İsteklilik ($İsteklilik=4,22\pm 0,67$) ve daha sonra İlgî alt boyutu takip etmektedir ($İlgî=3,33\pm 0,79$). Öğretmen adaylarının alt boyutlara ilişkin katılım düzeylerine bakıldığında, gereklilik ve isteklilik alt boyutu için ‘Tamamen katılıyorum’, ilgi boyutu içinse ‘Orta derecede katılıyorum’ düzeyinde oldukları görölmektedir. Özetlemek gerekirse, öğretmen adayları ilkökuma ve yazma öğretimini gerekli görmekte, bu derslere katılmaya istekli davranmakta ama pek fazla ilgi duymamaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4. İsteklilik Alt Boyutuna Ait Öğretmen Adayı Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (N=191)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	ss	t	sd	p	
İsteklilik	Erkek	58	3,86	0,84	5,28	189	0,000**
	Kadın	133	4,38	0,51			

*Fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Erkek ve kadın öğretmen adaylarının, ölçęđin İsteklilik alt boyutuna ilişkin puanlarında (tutumlarında) anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(189)}=5,28$ ve $p<.001$]. Gruplara ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin isteklilik düzeylerinin erkek adaylardan daha yüksek olduğu görölmektedir ($E_{erkek}=3,86$ ve $K_{kadın}=4,38$). Kadın adayların isteklilik puanları (tutumları) ‘Tamamen katılıyorum’, erkek adayların ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde gerçeleşmiştir.

Tablo 5. *İlgi Alt Boşuna Ait Öğretmen Adayı Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (N=191)*

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	ss	t	sd	p	
İsteklilik	Erkek	58	3,06	0,81	3,10	189	0,002*
	Kadın	133	3,44	0,76			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Erkek ve kadın öğretmen adaylarının, ölçeğin İlgi alt boyutuna ilişkin puanlarında da (tutumlarında) anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(189)}=3,10$ ve $p < .05$]. Gruplara ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin ilgi düzeylerinin erkek adaylardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($Erkek=3,06$ ve $Kadın=3,44$). Kadın adayların ilgi puanları (tutumları) ‘Katılıyorum’, erkek adayların ise ‘Orta derecede katılıyorum’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 6. Gereklilik Alt Boyutuna Ait Öğretmen Adayı Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (N=191)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi	
		n	ss	t	sd	p
İsteklilik	Erkek	58	4,25	0,91	1,10	189
	Kadın	133	4,43	1,11		0,273

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Aday öğretmenlerin cinsiyetlerinin, ölçeğin gereklilik alt boyutu bakımından bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Kadın aday öğretmenlerin ortalama puanları erkeklerden yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Erkek ve kadın aday öğretmenlerin, ilkokuma ve yazma öğretimi dersinin gerekliliğine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark yoktur veya başka bir deyişle benzerdir.

Üniversite Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları aşağıda, alt boyutların sırasına göre yorumlanmıştır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Tutumlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=191)

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
İsteklilik	Karadeniz Teknik Üniversitesi	39	115,50	16,59	4	0,000 2*
	Muş Alparslan Üniversitesi	29	73,21			
	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	29	100,26			
	Uşak Üniversitesi	45	78,57			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	49	107,46			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8. İsteklilik Alt Boyutu Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Bulmak Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları (N=191)

Gruplar (Üniversiteler)	KTÜ	MÜ	NÜ	UÜ	YTÜ
Karadeniz Teknik Üniversitesi	-	0,006*	p>.05	0,004*	p>.05
Muş Alparslan Üniversitesi		-	p>.05	p>.05	0,007*
Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi			-	p>.05	p>.05
Uşak Üniversitesi				-	0,005*
Yıldız Teknik Üniversitesi					-

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak İsteklilik boyutuna ilişkin puanları arasında (tutumlarında) farklılaşmalar olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve üniversite değişkeninin farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$X^2_{(4)}=16,59$ ve $p<.05$] (Tablo 6). Hangi üniversitelerin aday öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmeye yönelik post-hoc Mann-Whitney U testi (puanların ikili karşılaştırmaları için) yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir. Buna göre; Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Muş ve Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $KTÜ=115,50$; Sıra Ortalaması $MÜ=73,21$ ve Sıra Ortalaması $UÜ=78,57$). $KTÜ$ aday öğretmenlerinin isteklilik düzeyleri diğer iki üniversitenin aday öğretmenlerinden daha yüksektir, tutumları daha olumludur.

Muş Alparslan Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Yıldız Teknik Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında da anlamlı fark olup bu fark Yıldız Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $MÜ=73,21$ ve Sıra Ortalaması $YTÜ=107,46$). $YTÜ$ aday öğretmenlerinin isteklilik düzeyleri Muş Alparslan Üniversitesi aday öğretmenlerinden daha yüksektir, tutumları daha olumludur.

Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Muş Alparslan ve Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $KTÜ=115,50$; Sıra Ortalaması $MÜ=73,21$ ve Sıra Ortalaması $UÜ=78,57$). $KTÜ$ aday öğretmenlerinin isteklilik düzeyleri diğer iki üniversite öğrencisi aday öğretmenlerinden daha yüksektir, tutumları daha olumludur.

Son olarak, Uşak Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Yıldız Teknik Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında da anlamlı fark olup bu fark Yıldız Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $UÜ=78,57$ ve Sıra Ortalaması $YTÜ=107,46$). YTÜ aday öğretmenlerinin isteklilik düzeyleri Uşak Üniversitesi aday öğretmenlerinden daha yüksektir, tutumları daha olumludur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İlgi Alt Boyutuna İlişkin Tutumlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=191)

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P	
İlgi	Karadeniz Teknik Üniversitesi	39	104,32	5,76	4	0,218	
	Muş Alparslan Üniversitesi	29	97,31				
	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	29	105,45				
	Uşak Üniversitesi	45	79,70				
	Yıldız Teknik Üniversitesi	49	97,98				

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak İlgi boyutuna ilişkin puanları arasında (tutumlarında) farklılaşmalar olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.05$) (Tablo 8). Aday öğretmenlerin, öğrenim gördükleri üniversitelere bağlı olarak hesaplanan İlgi boyutu puanları arasında anlamlı fark yoktur. Öğretmen adaylarının ilgi düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (Sıra Ortalaması $KTÜ=104,32$; Sıra Ortalaması $MÜ=97,31$; Sıra Ortalaması $NÜ=105,45$; Sıra Ortalaması $UÜ=79,70$ ve Sıra Ortalaması $YTÜ=97,98$).

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Gereklilik Alt Boyutuna İlişkin Tutumlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=191)

Boyut	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Gereklilik	Karadeniz Teknik Üniversitesi	39	105,42	14,12	4	0,007*
	Muş Alparslan Üniversitesi	29	82,84			
	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	29	88,60			
	Uşak Üniversitesi	45	81,90			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	49	113,61			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11. Gereklilik Alt Boyutu Puanlarının Üniversite Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Bulmak Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları (N=191)

Gruplar	KTÜ	MÜ	NÜ	UÜ	YTÜ
Karadeniz Teknik Üniversitesi	-	p>.05	p>.05	0,027*	p>.05
Muş Alparslan Üniversitesi	-	-	p>.05	p>.05	0,008*
Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	-	-	-	p>0.5	0,023*
Uşak Üniversitesi	-	-	-	-	0,001*
Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	-

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak Gereklilik boyutuna ilişkin puanları arasında (tutumlarında) farklılaşmalar olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve üniversite değişkeninin farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$X^2_{(4)}=14,12$ ve $p<.05$] (Tablo 9). Hangi üniversitelerin aday öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu tespit etmeye yönelik Post-hoc Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 11’de özetlenmiştir.

Buna göre; Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenlerinin gereklilik puanları ile Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $KTÜ=105,42$ ve Sıra Ortalaması $UÜ=81,90$). KTÜ aday öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi dersinin gerekliliğine ilişkin puanları daha yüksektir, tutumları daha olumludur.

Yıldız Teknik Üniversitesinin aday öğretmenlerinin gereklilik alt boyutu puanları ile Muş Alparslan, Nevşehir Hacı Bektaş ve Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Yıldız Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir (Sıra Ortalaması $MÜ=82,84$; Sıra Ortalaması $NÜ=88,60$; Sıra Ortalaması $UÜ=81,90$ ve Sıra Ortalaması $YTÜ=113,61$). YTÜ aday öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi dersinin gerekliliğine ilişkin puanları daha yüksektir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre beş üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları, ilkokuma yazma öğretimi dersini gerekli görmekte, bu derslere katılmaya istekli davranmakta ama derse pek fazla ilgi duymamaktadır. Bu itibarla araştırmanın sonuçları Gömlüksiz'in (2013) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Cinsiyet bazında değerlendirildiğinde, erkek ve kadın öğretmen adaylarının, ölçeğin isteklilik ve ilgi alt boyutlarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur. Aday öğretmenlerin cinsiyetlerinin, ölçeğin gereklilik alt boyutu bakımından bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, beş üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları, ilkokuma yazma öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünürken, derse karşı ilgi ve istek noktasında kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonuçları Kızılaslan Tunçer (2013) ve Gömlüksiz'in (2013) araştırma bulguları ile örtüşürken Üst (2015)'ün çalışması ile örtüşmemektedir. Üst (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamıştır.

Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Muş Alparslan ve Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir. Muş Alparslan Üniversitesi aday öğretmenlerinin isteklilik puanları ile Yıldız Teknik Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında da anlamlı fark olup bu fark Yıldız Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir. YTÜ aday öğretmenlerinin isteklilik düzeyleri Uşak Üniversitesi aday öğretmenlerinden daha yüksektir, tutumları daha olumludur. Aday öğretmenlerin, öğrenim gördükleri üniversitelere bağlı olarak hesaplanan İlgi boyutu puanları arasında anlamlı fark yoktur. Karadeniz Teknik Üniversitesi

aday öğretmenlerinin gereklilik puanları ile Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Karadeniz Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir. Yıldız Teknik Üniversitesinin aday öğretmenlerinin gereklilik alt boyutu puanları ile Muş Alpaslan Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi ve Uşak Üniversitesinin aday öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark olup bu fark Yıldız Teknik Üniversitesi aday öğretmenleri lehinedir.

Bilimsel ve teknolojik yeniliklerin sınırları ortadan kaldırdığı yeni dünya düzenine intibak edebilmek, özellikle anlama, eleştirme ve değerlendirme gibi dilsel ve zihinsel beceriler noktasında üst düzey öğrenmeyi gerektirmektedir (Güneş, 2009). Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim, araştırma, problem çözme ve girişimcilik becerileri ile donatılmış faal bireylerin yetişmesi, öncelikle temel okuryazarlık becerisinin üst düzeyde kazandırılmasına bağlıdır. Bu itibarla sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan ilkokuma ve yazma öğretimi dersi, mesleğe atılan öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ilk ders içeriği olması yönüyle önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bu dersi gerekli görmesi ve derse karşı istekli olmaları olumlu olarak değerlendirilirken; adayların derse gereken ilgiyi göstermemeleri geleceğin okuryazarlarını yetiştirecek öğretmenler olmaları hasebiyle endişe verici bir duruma işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilgi düzeylerinin artırılması başka bir araştırma konusu olmakla beraber, dersi yürüten öğretim elemanlarının farklı yöntem ve teknikleri kullanması, derslere teknolojiyi entegre etmesi, uygulama çalışmalarına ağırlık vermesi ve zengin bir öğrenme ortamı tesis etmesi, öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine karşı ilgisini artıracığı ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aktürk, Y., & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (1). 27-37.
- Arıcı A. F. ve Ungan, S. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 841-850.
- Baytekin, Ç. (1992). “*Açıköğretim Önlisans Programının İlkokul Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*”, *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (3).197- 211.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11). 1-21.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S., B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2013). *Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. (Ed. Ömer Yılar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Üst, E. (2015). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarının İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 681-695.
- YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <http://www.yok.gov.tr>'den alınmıştır.

SUMMARY

Individual's learning adventure that begins in the mother's womb completes its informal period with the complementary development of the skills of listening, speaking and visual reading, and reaches the formal stage along with school type learning. In this context, the acquisition of miscellaneous literacy skills requires the acquisition of first-literacy education. The foundations of academic and daily life, ranging from pre-school education to graduate education, are taught through first-literacy education. First-literacy education can be defined as "a sub-discipline of the main language teaching discipline, which is the first basic skills for learning the mother tongue, such as reading, reading comprehension, listening, speaking and writing skills" (Erginer, 1996: 29). The skills that students will gain on first grades such as appropriate and effective reading, listening and watching, comprehension, verbal and written expression skills, and positive behavioral changes will influence their future learning experiences and make them successful" (Cemaloğlu, 2001: 2). "The aim of first-literacy education is to teach children the basic skills of reading and writing that they will use throughout their lives" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 27). Reading is the process of "establishing a meaning in which the preliminary knowledge is actuated" rather than interpreting the signs and symbols (Akyol, 2010: 37), while writing is the process of expressing emotions, thoughts, dreams and wishes in a linguistic and grammatical, logical and semantic consistency (Aricı ve Urgan, 2012). The acquisition of these skills by pupils is possible through both effective first-literacy education and training of qualified classroom teachers who will teach these skills to their students.

In this study, which aimed to reveal whether attitudes of classroom teaching candidates regarding First-Literacy Education course differ according to university and gender variables and the general screening model has been applied. "First-Literacy Education Attitude Scale" developed by Arslan and Aytaç (2010) by making validity and reliability calculations was used as the data

collection tool in the research, in which 189 teacher candidates participated. The study is remarkable in that it collected samples from universities located in five regions of Turkey (Marmara, Aegean, Black Sea, Central Anatolia and Eastern Anatolia). In the analysis of the data, percentage and frequency techniques were used. Independent samples t test was used in comparing of genders and non-parametric Kruskal Wallis test was used in comparison with the universities where they were studying.

The target population of the study consisted of 189 students who were studying in their third years at Faculties of Education of Yıldız Technical (48), Nevşehir Hacı Bektaş (28), Karadeniz Technical (39), Uşak (45) and Muş Alpaslan (29) universities. All of the participants were attending at First-Literacy Education class. Since all of the teacher candidates were taken as a sample, sample choosing was not made separately.

According to the results of the research, prospective teachers who were studying at five universities found attending at First-Literacy Education class necessary and they were eager to participate in this class, but they were not interested in it. In this respect, the results of the research coincided with the results of Gömleksiz (2013).

When assessed on a gender basis, it was found that male and female teacher candidates had a meaningful difference in their attitudes towards willingness and interest sub-dimensions of the scale, and that this difference was in favor of female teacher candidates. It has been found that the genders of the candidate teachers did not cause a differentiation in terms of necessity sub-dimension of the scale. In other words, while the teacher candidates who were studying at five universities thought that First-Literacy Education course was necessary, it has been determined that the female teacher candidates showed more positive attitudes towards the course. These results of the research did not coincide with the study of Üst (2015), while coinciding with the research findings of Kızılaslan Tunçer (2013) and Gömleksiz (2013). Üst (2015) found that there was no

significant relationship between the gender of the prospective teachers and their attitudes towards First-Literacy Education in his study.

There is a meaningful difference between the willingness scores of Karadeniz Technical University teacher candidates and the scores of Muş Alparslan and Uşak Universities' teacher candidates, and this difference is favored by Karadeniz Technical University teacher candidates. There is also a meaningful difference between the willingness scores of Muş Alparslan University prospective teachers and the scores of Yıldız Technical University prospective teachers and this difference is favored by the teacher candidates of Yıldız Technical University. The willingness level of the candidates of YTU is higher than the candidates of Uşak University and their attitudes are more positive. There is no significant difference between the prospective teachers' scores of interest, which is calculated according to the universities where they were studying. The difference between the requirement scores of Karadeniz Technical University teacher candidates and the scores of Uşak University's teacher candidates is significant and this difference is supported by teacher candidates of Karadeniz Technical University. There is a meaningful difference between the requirement sub-dimension scores of the prospective teachers of Yıldız Technical University and the scores of the prospective teachers of Muş Alpaslan University, Nevşehir Hacı Bektaş University and Uşak University and this difference is supported by teacher candidates of Yıldız Technical University.

Being able to adapt to the new world order that scientific and technological innovations have removed the borders from the very beginning requires high level learning at the point of linguistic and mental skills such as understanding, criticism and evaluation (Güneş, 2009). The training of active individuals who are equipped with the skills of communication, research, problem solving and entrepreneurship and who can use Turkish language correctly, beautifully and effectively, can think critically and creatively depends on firstly acquiring the basic literacy skills at a high level. In this respect, first literacy education courses

in the undergraduate program of classroom teaching are important because they are the first course contents required by the teachers. According to the results of the research, it is seen that the prospective teachers see this course as necessary and that they are eager to teach. However they do not show any interest to the course, which points to a worrisome situation due to the fact that the candidates should be the teachers who will train the readers of the future. Although increasing the level of interest of prospective teachers towards first literacy education is another subject of a research, it can be said that using different methods and techniques by the teaching staff of the course, integration of the technology into the courses, emphasis on application studies and establishing a rich learning environment can arouse interest of teacher candidates towards the course.