

Teachers' Perceptions of Self-Efficacy Towards Teaching Reading and Writing

Burak Delican

Tokat Gaziosmanpaşa University
burakdelican@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3187-0001

İbrahim Adıyaman

Ministry of National Education
ibrahimadiyaman1@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0052-7756

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine teachers' perceptions of self-efficacy towards teaching reading and writing. In this direction, it was aimed to reveal teachers' perceptions of self-efficacy for teaching reading and writing with a descriptive perspective in the scanning model. The population of the study consists of the teachers working in the central district of Tokat province. Accordingly, the sample of the study included 191 teachers from Preschool, Elementary, Mathematics, Turkish, Social Studies, English, Science and Technology and Information Technologies branches who were reached in accordance with the convenience sampling method and who wanted to participate in the study voluntarily. Teachers' Self-Efficacy Scale for Teaching Reading and Writing, which was adapted by Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2016), was used as a data collection tool during the research process. As a result of the data analysis, it was determined that teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing were generally high. However, the variables of age, gender, seniority and educational status do not have a significant effect on self-efficacy perception for teaching reading and writing. On the other hand, in terms of branch variable, it was concluded that Classroom teachers have higher levels of self-efficacy than Preschool, Mathematics, Social Studies and Science and Technology teachers, and Turkish teachers than Preschool, Mathematics and Foreign Language teachers.

Keywords: Teaching reading and writing, elementary teacher, middle school teacher, self-efficacy.

Considering the literacy development of elementary and secondary school students, it can be stated that all teachers working in elementary and middle schools, especially elementary teachers and Turkish teachers, have an important role in this process. Teacher competencies are associated with many student-related learning outcomes such as students' achievement, motivation and self-efficacy. Self-efficacy affects teachers' efforts towards the teaching process, their educational goals and their desire for teaching. Teachers with positive and high levels of self-efficacy are expected to be more planned and organizing. On the other hand, teachers who believe that they will not be successful in teaching reading and writing can be expected to make less effort for their students. In other words, it can be said that teachers with a low level of self-efficacy are very likely to not be able to help and make an effort to overcome these difficulties when their students encounter any learning difficulties (Tschannen-Moran and Johnson, 2011 Aktaran: Yıldırım, Ateş and Çetinkaya, 2016). Accordingly, the self-efficacy perceptions of teachers working in elementary and middle schools in teaching reading and writing are important for supporting the literacy development of students. When the relevant literature is examined, it is seen that various studies have been conducted to determine the self-efficacy perceptions of elementary teachers and teacher candidates for teaching reading and writing (Büyükalın Filiz, Gedik ve Erol, 2020; Ciampa ve Gallagher, 2018;

Received :January 22, 2021

Revised :May 6, 2021

Accepted:June 1, 2021

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 21-33
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 21-33
Doi: 10.35233/oyea.866407

Gündoğmuş, 2018; Outlaw and Grifenhagen, 2020; Öztürk and Ertem, 2017; Yılmaz and Turan, 2020; Wissink, 2019; Vieira, 2019). Despite this, it can be stated that studies on the self-efficacy perceptions of teachers working from preschool to middle education, except for elementary teachers and teacher candidates, are limited. Considering that almost all teachers working in schools engage in reading and writing activities with children, it can be stated that determining the self-efficacy perceptions of teachers towards teaching reading and writing can contribute to literacy education programs and teacher training programs from preschool to secondary education. When the situation is evaluated from this point of view, the main purpose of this study is to reveal teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing. For this purpose, the following questions were sought;

1. What are the teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing?
2. Do teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing vary in terms of gender, educational status, age, branch, seniority?

Method

Model

This research was planned in a descriptive survey model in line with the structure of quantitative research. In quantitative studies conducted in the descriptive survey model, the general tendency, attitude and views of the universe are tried to be described as it is without creating an effect on the sample and causing any change (Creswell, 2017). For this reason, a descriptive scanning model was determined to reveal teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing. Accordingly, teachers' self-efficacy perceptions in teaching reading and writing were determined without any intervention. In addition, the results obtained by examining the self-efficacy perceptions of teachers in teaching reading and writing in terms of variables of gender, educational status, age, branch and seniority are presented with a descriptive perspective.

Participants

The study universe of the research consists of teachers working in elementary, and middle schools. Convenience sampling method was used to determine the sample of the study. In this direction, 191 teachers were reached in primary and middle schools in the central district of Tokat, during the year-end seminar and training process of teachers.

Data Collection and Analysis

In the research process, it was aimed to determine the self-efficacy perceptions of teachers working in basic education towards teaching reading and writing. In this direction, Teachers' Self-Efficacy Scale for Teaching Reading and Writing, which was developed by Tschannen-Moran and Johnson (2011) and adapted to Turkish by Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2016), was used as a data collection tool. Analyzed. Anova Test was applied in terms of age, branch and seniority variables. SPSS 18.0 program was used to make these. Independent Sample t-Test was applied for gender and educational status variables.

Findings

It was determined that the average scores of the items in the Self-Efficacy Perceptions Scale for Teaching Reading and Writing are high and quite high. This situation can be evaluated as an indicator that teachers generally consider themselves highly competent on the basis of items. The averages of the total scores the teachers got from Self-Efficacy Perceptions Scale for Teaching Reading and Writing also support this result. When the average scores of the teachers obtained from the scale were examined, it was determined that 80% of the teachers in the sample considered themselves high and very highly qualified. On the other hand, approximately 20% of the teachers consider themselves to be moderately qualified. As a result, it is observed that teachers' self-efficacy perceptions for teaching reading and writing are high. It was determined that the variables of gender, education level, age and seniority did not have a significant effect on the self-efficacy perceptions of the teachers in the sample for teaching reading and writing. Teachers' self-efficacy perceptions of teaching reading and writing differ significantly in terms of the branch. It was determined that elementary school teachers' perceptions of teaching reading and writing were higher than preschool teachers, mathematics, social studies, and science and technology teachers. However, it has been determined that Turkish teachers are also higher than preschool teachers, mathematics and foreign language teachers.

Conclusion and Discussion

Considering that branches of the elementary and Turkish teachers focus on direct reading and writing, it can be stated that this differentiation is meaningful. Elementary and Turkish teachers have an important role in the development of reading and writing skills. However, in the results of many studies examining the relationship between reading and writing skills and academic achievement, it is stated that literacy skills are the most important variable that predict

academic achievement (Cox, Friesner and Khayum, 2003; van Kleeck, 2008; Whitten, Labby and Sullivan, 2019). In the study conducted by Ceran and Deniz (2015), it was determined that in the Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) exam, the reading outcomes were effective in answering the questions of the lessons other than the mathematics lesson, and most of the questions could be solved only by reading comprehension and vocabulary without the need for knowledge and acquisitions of the course has been. This result shows that reading and writing skills are in a position that highlights success not only in Turkish lessons but also in all academic fields. This situation points out that elementary and Turkish teachers as well as other branch teachers working in elementary and middle schools should have the necessary knowledge and competence to support reading and writing skills. For this reason, it is recommended that teacher training institutions include acquisitions to support children's literacy skills not only in elementary school and Turkish language teaching undergraduate program, but also in preschool, mathematics, social studies, science and technology and foreign language programs.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları*

Burak Delican

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

burakdelican@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3187-0001

İbrahim Adıyaman

Millî Eğitim Bakanlığı

ibrahimadiyaman1@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0052-7756

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını incelemektir. Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları tarama modelinde betimsel bir bakış açısıyla ortaya konmuştur. Araştırmanın çalışma evrenini Tokat ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemde ise Okul Öncesi, Sınıf, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Bilgi Teknolojileri branşlarından uygun/ulaşılabilir örnekleme yöntemi doğrultusunda ulaşılmış olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 191 öğretmen yer almıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2016) tarafından uyarlanan Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Diğer taraftan branş değişkeni açısından Sınıf öğretmenlerinin Okul Öncesi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden; Türkçe öğretmenlerinin de Okul Öncesi, Matematik ve Yabancı Dil öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma ve yazma öğretimi, sınıf öğretmeni, ortaokul öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, öz yeterlik.

Erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan okuryazarlık becerileri, bireyin yaşamı boyunca bilgiye ulaşması ve bilgiyi paylaşması açısından kritik bir etkiye sahiptir. İlkokula başlamakla öğrenilen okuma ve yazma becerileri ise bireyin tüm alanlardaki akademik başarısının şekillenmesine etki edebilmektedir. Bu nedenle okuma ve yazma becerilerini ilkököl birinci sınıfta bir kez öğrenilen bir beceri olarak değil, yaşam boyu ilerlemeye devam eden gelişimsel bir süreç olarak ele almak gerektiği söylenebilir.

Yirmi birinci yüzyıl okuryazarlık eğitimi paradigmasında okuma ve yazma eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren ve hatta anne karnından itibaren başlanması gerektiği düşüncesi vurgulanmakta ve okuryazarlığın doğumdan ölüme kadar sürekli gelişim gösteren bir beceri olduğu belirtilmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Crawford, 1995; Stickland ve Morrow, 1989; Teale ve Sulzby, 1989). Okuma ve yazma becerileri ilkökula başlamakla öğrenilmesi gereken bir beceri olarak düşünülse de 21. yüzyıl okuryazarlık eğitimi paradigması bu bakış açısını desteklememektedir (Neumann, 2016; Neumann, Finger ve Neumann, 2016; Rvachew, Rees, Carolan, ve Nadig, 2017). Aslında okuryazarlık becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesinin insan yaşamıyla eş güdümlü halinde ilerleyen bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ilkökula başlamak okuryazarlığın başlangıcı olarak kabul edilemez ancak bireyin okuryazarlık becerilerinin en temel yapılarından olan

Geliş Tarihi :22 Ocak 2021
Düzeltilme Tarihi :6 Mayıs 2021
Kabul Tarihi :1 Haziran 2021

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 21-33
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 21-33
Doi: 10.35233/oyea.866407

* Çalışmanın bir kısmı 30 Ekim-1 Kasım 2020 tarihlerinde 5. Uluslararası TURKCESS kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

okuma ve yazma becerilerini kazandığı kritik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Okuma ve yazmayı öğrenmek sadece bir gün, bir ay ya da bir yıl ile sınırlanabilir. Aynı zamanda okuma yazmayı öğrenmek bir kere yapıldıktan sonra öğrenilmiş olan bir davranış ya da beceri olarak da değerlendirilememektedir. Okuma ve yazma bireyin yaşam boyu sürdürmekte olduğu ve sürekli bir gelişim içinde olması beklenen bir beceriler toplamını ifade etmektedir (Akyol, 2012; Barratt-Pugh ve Rohl, 2000; Stickland ve Morrow, 1998; Teale ve Sulzby, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu doğrultuda İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının İlk Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili kısmında okuryazarlık becerilerinin sadece birinci sınıfta değil, ilkököl süresince kazandırılması ve desteklenmesi gereken bir süreci kapsadığı belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). İlkokul birinci sınıf süresince çocukların harflerin formlarını tanımaları ve yazmaları beklenmekte, bununla birlikte ikinci sınıf ve sonrasında bireyin anlam kurmaya dayalı okuma ve yazma etkinlikleri ile akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirilmesi istenmektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının da birinci sınıftan sekizinci sınıfa dek kapsayan bir süreci içerdiği ifade edilebilir.

Okuma ve yazma becerilerinin bireyin hayatında kişisel ve sosyal etkileri olduğu ortada var olan bir gerçektir. Bununla birlikte okuryazarlık becerilerinin bireyin akademik başarısının şekillenmesine etki eden temel faktörlerden biri olduğu ifade edilebilir. Okuma ve yazma becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmanın sonuçlarında okuma yazma becerilerinin akademik başarıyı yordayan en önemli değişken olduğu belirtilmektedir (Cox, Friesner ve Khayum, 2003; van Kleeck, 2008; Whitten, Labby ve Sullivan, 2019). Diğer taraftan, ortaokul düzeyinde dahi olsa, okuma ve yazma becerileri açısından güçlük yaşayan bireylerin akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Erdem, 2016; Göktaş, 2010; Serbin, Stack ve Kingdon, 2013). Bu sonuçlar, öğrencilerin ilkökulda okuma ve yazma becerileri açısından karşılaştıkları güçlüklerin ilerdeki akademik başarılarını da etkileyen bir konumda olduğunu göstermektedir. Çocukların akademik çalışmaları düşünüldüğünde, okuma ve yazma becerilerinin sadece Türkçe dersleri ile sınırlı tutulamayacağı, tüm derslerin ve çalışmaların okuma ve yazma etkinlikleri içerdiği ifade edilebilir. Burada vurgulanması gereken iki temel nokta bulunmaktadır; Bunlardan birincisi, Türkçe dersine ek olarak fen, matematik, sosyal ve sanat konularında da yapılan çalışmalarda okuma ve yazma becerilerinin kritik bir etkisinin olduğudur. İkincisi, okuma ve yazma becerilerinin tüm alanlardaki başarıya etki edebileceğinden dolayı sadece sınıf öğretmenleri ya da Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu altında değil, tüm öğretmenlerin sorumluluğu altında olan bir beceri olduğudur. Diğer bir ifadeyle tüm akademik çalışmaların okuma ve yazma eylemleri gerektirdiği düşünüldüğünde okullarda görev yapan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin çocuklarla okuma ve yazma etkinlikleri içinde oldukları söylenebilir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuryazarlık gelişimleri göz önüne alındığında bu süreçte sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere ilkökul ve ortaokulda görev yapan tüm öğretmenlerin önemli bir rolünün bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmen yeterlikleri öğrencilerin başarı, motivasyon ve özyeterlik gibi öğrenciye ilişkin birçok öğrenme çıktısıyla ilişkilidir. Özyeterlik öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik çabalarını, oluşturmuş oldukları öğretim amaçlarını ve öğretime yönelik istek düzeylerini etkilemektedir. Pozitif ve yüksek düzeyde öz yeterlilik inançlarına sahip öğretmenlerin daha planlı ve organize edici olmaları beklenmektedir. Diğer taraftan, okuma ve yazma öğretiminde başarılı olamayacağına inanan öğretmenlerin öğrencileri için daha az çaba göstermeleri beklenebilir. Diğer bir ifadeyle düşük düzeyde özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencileri herhangi bir öğrenme güçlüğü ile karşılaştıklarında, onlara yardım edememe ve bu güçlüklerin üstesinden gelmeleri için çaba göstermeme olasılıklarının çok yüksek olduğu söylenebilir (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011 Aktaran: Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2016). Bu doğrultuda ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek üzere çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Büyükalın Filiz, Gedik ve Erol, 2020; Ciampa ve Gallagher, 2018; Gündoğmuş, 2018; Outlaw ve Grifenhagen, 2020; Öztürk ve Ertem, 2017; Yılmaz ve Turan, 2020; Wissink, 2019; Vieira, 2019). Buna rağmen sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları dışında okul öncesi dönemden ortaöğretime dek görev yapan öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin çocuklarla okuma ve yazma etkinlikleri içinde olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesinin okul öncesinden ortaöğretime dek okuryazarlık eğitimi programlarına ve öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları
 - a. Cinsiyet
 - b. Eğitim Durumu
 - c. Yaş
 - d. Branş
 - e. Kıdem değişkenleri açısından değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Model

Bu araştırma nicel araştırmaların yapısı doğrultusunda betimsel tarama modelinde planlanmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen nicel araştırmalarda örneklem üzerinde bir etki oluşturmadan ve herhangi bir değişikliğe neden olmadan evrenin genel eğilimi, tutumu ve görüşleri olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2017). Bu sebeple gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını ortaya koymak için betimsel tarama modeli belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine öz yeterlik algıları herhangi bir müdahale olmadan belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve kıdem değişkenleri açısından incelenerek ulaşılan sonuçlar betimsel bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmada ihtiyaç duyulan büyüklüğe ve özelliklere ulaşmada en yüksek tasarrufu sağlamada sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin yıl sonu seminer ve eğitim sürecinin gerçekleştirildiği dönemde Tokat İli Merkez ilçesindeki ilk ve ortaokullarda bulunan 191 öğretmene ulaşılmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, kıdem yılı ve branş değişkenleri açısından dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Durumu, Yaş, Kıdem Yılı ve Branş Değişkenleri Açısından Dağılımı

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam						
	111	80	191						
Eğitim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Toplam						
	164	23	191						
Yaş	20-30	31-40	41-50	50 üzeri	Toplam				
	39	98	35	19	191				
Kıdem Yılı	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26 Yıl	Toplam		
	25	49	49	30	17	25	191		
Branş	Okul Öncesi	Sınıf	Matematik	Türkçe	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Fen ve Teknoloji	Diğer	Toplam
	14	53	21	21	15	19	12	36	191

Örneklemde yer alan öğretmenlerin %58'i kadın, %42'si erkektir. %85'i lisan, %15'i ise yüksek lisans mezunudur. Yaş açısından %20'si 20-30, %51'i 31-40, %18'i 41-50 ve %10'u 51 ve üzeri yaştadır. Kıdem yılı değişkeni açısından öğretmenlerin %13'ü 1-5, %25'i 6-10, %25'i 11-15, %15'i 16-20, %10'u 21-25 ve %13'ü 26 yıl ve üzeri kıdem yılındadır. Branş değişkeni açısından ise örneklemde yer alan öğretmenlerin %8'i okul öncesi, %28'i sınıf, %11'i matematik, %11'i Türkçe, %8'i sosyal bilgiler, %10'u İngilizce, %6'sı fen ve teknoloji ve 19'u diğer branşlardandır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (ÖOYÖYÖYAÖ) kullanılmıştır. Ölçek 1 hiç, 9 çok olmak üzere 9'lu Likert tipinde geliştirilmiştir. Veri toplama sürecinde ise 1 düşük, 5 yüksek olmak üzere 5'li Likert tipinde kullanılmıştır.

Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2016) tarafından uyarlama sürecinde takip edilen adımlar sonrasında ortaya çıkan formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin tek faktör altında birleşen 22 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %43'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ulaşılan tek faktörlü yapıda maddelerin faktör yükleri 0.50 ile 0.77 arasında ve madde toplam test korelasyonları 0.45 ile 0.74 arasında değişim göstermektedir. Bunlara ek olarak aracın iç tutarlık kat sayısı (α) 0.93 tür ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Uyarlama sonucunda aracın doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise güvenilir uyum iyilik değerleri

göstermektedir (Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2016). Ulaşılan bu sonuçlar aracın geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığının göstergesi olarak değerlendirilmektedir

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve kıdem değişkenleri açısından değerlendirilmek istenmiştir. Bu sebeple ölçeğin öncesine ilgili değişkenlerle ilgili işaretlemelerin yapılabileceği maddeler eklenmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda Tokat ili Merkez ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim döneminde öğretmenlerin yıl sonu seminer ve eğitimlerinin gerçekleştirildiği süreçte araştırmacılar okullarda bulunmuştur. Öğretmenlerle ilk olarak araştırmanın amacı paylaşılmış ve gönüllü olarak araştırma sürecine katılmak isteyen öğretmenlerle ölçek formu paylaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını ifade edebilecekleri ölçek doldurulmuştur. Veri toplama sürecinde toplam 212 öğretmen ölçeği doldürmüş olup, hatalı ve eksik olduğu belirlenen formlar çıkarıldıktan sonra 191 öğretmenden toplanan verinin değerlendirmeye alınabilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden edilen puanlar üzerinde istatistiki analizler yapılmadan önce ortaya çıkan veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kolmogorov – Smirnov (K-S) testi 50'den büyük örneklem için normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemede sıklıkla kullanılan bir testtir. Kolmogorov – Smirnov testi sonucunda ulaşılan p değerinin 0.05'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden elde edilen p değerini 0.09 olduğu görülmüştür. Buna ek olarak puanların normallik durumu basıklık, çarpıklık katsayıları, histogram, gövde-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve kutu çizgi grafiği ile tekrar incelenmiştir. Tablo 2'de OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların bazı betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 2
OYÖYÖA Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri

Birey	Madde Sayısı	Ortalama	Medyan	Mod	Std.Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
191	22	85.09	85.00	81.00	12.30	-0.33	-0.36

Tablo 2'de ifade edilen veriler histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı ölçeğinden elde edilen 1 en düşük 5 en yüksek öz yeterlik algısını ifade etmektedir. Ölçekte yer maddelere ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ilgili maddeye ilişkin öz yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Bu doğrultuda maddelerin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 0.00 – 1.80 çok düşük, 1.81 – 2.60 düşük, 2.61 – 3.40 orta, 3.41 – 4.20 yüksek ve 4.21 – 5.00 çok yüksek olmak üzere puan aralıkları kullanılmıştır

Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılımdan fazla uzaklaşmaması nedeniyle gruplar arasındaki farkların incelenmesinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Yaş, branş ve kıdem değişkenleri açısından ise Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (Anova) uygulanmıştır. İfade edilen hesaplamaların yapılmasında SPSS 18.0 programı kullanılmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın yazım sürecinde etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Uygulama için MEB'den izin alınmış ancak araştırmanın yapıldığı dönemde zorunlu tutulmadığı için etik kurula başvurulmamıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri analizi sürecinde ulaşılan bulgular tablolar aracılığıyla ifade edilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Devamında ise öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve kıdem değişkenleri açısından ulaşılan bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik	191		
		\bar{X}	SS	Düzye
1	Etkili okuma stratejilerini öğretmede bir öğrencinin sesli okuma hatalarını bir fırsat olarak ne ölçüde kullanabilirsin?	3.81	0.95	Oldukça Yüksek
2	Çeşitli formel ve informal okuma değerlendirme stratejilerini ne ölçüde kullanabilirsin?	3.50	0.95	Yüksek
3	Devam eden informal değerlendirmelere bağlı olarak okuma stratejilerini ne ölçüde adapte edebilirsin?	3.52	0.83	Yüksek
4	Sesli okumaları süresince öğrencilerine ne ölçüde istenen özel geri bildirim sağlayabilirsin?	3.92	0.87	Yüksek
5	Devam eden informal değerlendirmelere bağlı olarak yazma stratejilerini ne ölçüde adapte edebilirsin?	3.56	0.92	Yüksek
6	Okuma güçlüğü olan okuyucuların gereksinimlerini ne ölçüde karşılayabilirsin?	3.56	0.98	Yüksek
7	Öğrencilerin kullanmış oldukları okuma stratejilerini ne ölçüde kontrol edebilmelerine ve yeni okumalara adapte edebilmelerine yardımcı olabilirsin?	3.58	0.92	Yüksek
8	Okuma çalışmalarında ön bilgilerini kullanmaları için öğrencilerine ne ölçüde imkân sağlayabilirsin?	3.94	0.90	Yüksek
9	Sesli okuma süresince öğrencilerine ne ölçüde akıcı okuma yaptırabilirsin?	3.97	0.85	Yüksek
10	Etkili okuma stratejilerinde öğrencilerine ne ölçüde model olabilirsin?	4.29	0.82	Yüksek
11	Sınıfında etkili okuma stratejilerini ne ölçüde uygulayabilirsin?	3.95	0.86	Yüksek
12	Okudukları zaman bilmedikleri kelimeleri anlamalarında öğrencilerine ne ölçüde yardım edebilirsin?	4.40	0.79	Yüksek
13	Kelimelerin doğru yazımlarının öğretiminde kelime çalışma stratejilerini ne ölçüde kullanabilirsin?	3.98	1.01	Yüksek
14	Öğrencilerin yazılarından/yazmalarından faydalanarak onlara dilin yazım kurallarını ve kelimelerin doğru yazımlarını ne ölçüde öğretirsin?	3.98	0.92	Yüksek
15	Etkili yazma stratejilerinde öğrencilerine ne ölçüde model olabilirsin?	4.08	0.92	Yüksek
16	Okuma öğretimi için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada esnek gruplamayı (değişebilir) ne ölçüde kullanabilirsin?	3.66	1.00	Yüksek
17	Dilin öğrenme alanlarını öğrenme ortamında birbirleriyle ilişkili olarak ne ölçüde kullanırsın?	3.82	0.90	Yüksek
18	Öğrencilerine sınıf ortamında okudukları kitapları konuşmaları için ne ölçüde fırsatlar oluşturursun?	3.94	0.92	Yüksek
19	Öğrencilerine ne ölçüde farklı kaliteli çocuk kitaplarını önerebilirsin?	4.06	0.97	Oldukça Yüksek
20	Kendi okumalarını değerlendirmelerinde çocuklara ne ölçüde yazma olanağı sağlayabilirsin?	3.68	0.98	Yüksek
21	Okuma materyallerini bireysel olarak öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde ne ölçüde uyarlayabilirsin?	3.90	0.94	Yüksek
22	Zayıf okuma ilgisine sahip öğrencileri ne kadar motive edebilirsin?	3.90	0.90	Yüksek

Tablo 3'te ifade edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanlarının 3.50 ile 4.40 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri anlamalarında onlara yardımcı olmada ve etkili okuma stratejilerinde öğrencilere model olmada kendilerini oldukça yüksek düzeyde yeterli görmektedirler. Ölçekte yer alan diğer maddelerde ise öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yine yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını maddelere ilişkin olarak genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz kendilerini yeterli görme düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tabloda da üzere örnekleme yer alan öğretmenlerin %2.1'i düşük, %15.7'si orta, %52.4'ü yüksek

ve %29.8'i yüksek düzeyde kendilerini yeterli görmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin genel olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Düzyey	Sıklık(f)	Yüzde(%)	Aralık
Düşük	4	2.1	1.81 – 2.60
Orta	30	15.7	2.61 – 3.40
Yüksek	100	52.4	3.41 – 4.20
Çok Yüksek	57	29.8	4.21 – 5.00
Toplam	191	100.0	

Tablo 5'te OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	111	84.26	12.60	189	1.10	0.28
Erkek	80	86.25	11.85			

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.01$). t-Testi sonuçlarına göre kadın ($\bar{X}=84.26$) ve erkek ($\bar{X}=86.25$) öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 6'da OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların eğitim durumu değişkenine göre t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Lisans	164	84.51	12.02	189	0.61	0.54
Yüksek Lisans	23	86.17	13.14			

Tablo 6 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.01$). t-Testi sonuçlarına göre lisans ($\bar{X}=84.51$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=86.25$) öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği puanları üzerinde eğitim durumunun anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 7'de OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların yaş değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7

Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
20-30	39	82.71	11.10	G. Arası	700.25	3	233.41	1.55	0.20
31-40	98	85.16	12.78	G. İçi	28064.04	187	150.07		
41-50	35	84.82	11.57	Toplam	28764.30	190			
50 ve Üzeri	19	90.10	12.91	Anlamlı Fark Olan Gruplar					
Toplam	191	85.09	12.30	(-)					

Tablo 7'de ifade edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. ($F=1.55$, $p=0.20$). Diğer bir ifadeyle OYÖYÖA ölçeğinden alınan puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 8'de OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların branş değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8

Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
OÖÖ	14	78.2	9.9	G. Arası	6155.6	7	879.3	7.11	0.000
SÖ	53	92.1	10.5	G. İçi	22608.6	183	123.5		
MÖ	21	78.4	12.2	Toplam	28764.3	190			
TÖ	21	90.1	8.3	Anlamlı Fark Olan Gruplar					
SBÖ	15	80.4	11.2	SÖ-OÖÖ; SÖ-MÖ; SÖ-SBÖ; SÖ-FVTÖ; TÖ-OÖ TÖ-					
İÖ	19	87.2	11.2						
FVTÖ	12	79.0	11.2						
DB	36	81.1	12.7	OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, SÖ: Sınıf Öğretmeni, MÖ: Matematik Öğretmeni, TÖ: Türkçe Öğretmeni, SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmeni, İÖ: İngilizce Öğretmeni, FVTÖ: Fen ve Teknoloji					
Toplam	191	85.0	12.3						

Tablo 8'de ifade edildiği üzere OYÖYÖA ölçeğinden alınan puanlar branşlar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=6.231$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi=0.70, $p=0.66$) göz önüne alınarak uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=92.1$) OYÖYÖA ölçeğinden okul öncesi ($\bar{X}=78.2$), matematik ($\bar{X}=78.4$), sosyal bilgiler ($\bar{X}=80.4$) ve fen ve teknoloji ($\bar{X}=79.0$) öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X}=90.1$) ise okul öncesi ($\bar{X}=78.2$) ve matematik ($\bar{X}=78.4$) öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri okul öncesi, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmenlerinden okuma yazma öğretimi açısından kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Türkçe Öğretmenleri ise okul öncesi ve matematik öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli değerlendirmektedirler. Diğer branşlar arasında ise OYÖYÖA ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9'da OYÖYÖA ölçeğinden elde edilen puanların kıdem değişkenine göre Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9

Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	25	82.48	9.8	G. Arası	700.25	5	273.6	1.845	0.10
6-10	49	83.87	13.6	G. İçi	28064.04	185	148.0		
11-15	49	85.51	11.9	Toplam	28764.30	190			
16-20	30	84.8	12.0	Anlamlı Fark Olan Gruplar					
21-25	17	83.05	10.5	(-)					
Üzeri	21	92.14	12.8						
Toplam	191	85.09	12.3						

Tablo 9'da ifade edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. ($F=1.84$, $p=0.10$). Diğer bir ifadeyle OYÖYÖA ölçeğinden alınan puanlar ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlar cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin ortalama puanlarının yüksek ve oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum maddeler bazında öğretmenlerin kendilerini genel olarak yüksek düzeyde yeterli gördüklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin OYÖYÖA ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamaları ise yine bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin %80'inin kendilerini yüksek ve çok yüksek düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaklaşık %20'si kendisini orta düzeyde yeterli görmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ve branşlarına yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu pek çok araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Altunbaş, 2011; Ülper ve Bağcı, 2012; Yeşilyurt, 2012; Yıldız ve Sertoğlu, 2020). Bu araştırmalara ilave olarak sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını inceleyen pek çok çalışmanın sonucunda da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Büyükalın Filiz, Gedik ve Erol, 2020; Gündoğmuş, 2018; Outlaw ve Grifenhagen, 2020; Öztürk ve Ertem, 2017; Yılmaz ve Turan, 2020; Vieira, 2019). Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının da oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma eğitimi sonrasında okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki rolü de düşünüldüğünde öz yeterlik algılarının yüksek olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve kıdem değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve branşlarına yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu açısından farklılık olmadığı tespit edilen pek çok araştırma bulunmaktadır (Benzer, 2011; Ekin ve İflazoğlu Saban, 2020; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Ocak, Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Tschannen-Moran and Johnson, 2011). İflazoğlu Saban ve Ekin (2020) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yaş açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ise yaş açısından öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar arasındaki ayrışma örneklem grubunda sadece sınıf öğretmenlerinin değil okul öncesi, ilkököl ve ortaokul düzeyinde görev yapan tüm branş öğretmenlerinin yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ise branş açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma eğitimi algılarının okul öncesi, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin de okul öncesi, matematik ve İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin branşlarının doğrudan okuma ve yazma eğitimi üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olduğu ifade edilebilir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi sürecinde Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Bununla birlikte okuma ve yazma becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmanın sonuçlarında okuma yazma becerilerinin akademik başarıyı yordayan en önemli değişken olduğu belirtilmektedir (Cox, Friesner ve Khayum, 2003; van Kleeck, 2008; Whitten, Labby ve Sullivan, 2019). Ceran ve Deniz (2015) tarafından yapılan araştırmada ise Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş (TEOG) sınavında matematik dersi dışında kalan derslere ait soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç okuma ve yazma becerilerinin sadece Türkçe dersleri ile ilgili değil tüm akademik alanlardaki başarıyı belirginleştiren bir konumda olduğunu göstermektedir. Bu durum Sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile birlikte diğer branş öğretmenlerinin de okuma ve yazma becerilerinin desteklenmesi noktasında gerekli bilgi ve yeterliğe sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların sadece Sınıf ve Türkçe öğretmenliği lisans programlarında değil, okul öncesi, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve yabancı dil programlarında da çocukların okuma yazma becerilerinin desteklenmesine yönelik kazanımlara yer vermesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (12. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Crows Nest. New South Wales: Allen and Unwin.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 259-277.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyükalan F. S., Gedik, O., & Erol, M. (2020). Investigation of the relationship between primary school teachers' initial literacy self competencies and attitudes towards computer aided. *Journal Of International Social Research*, 13(73).

Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing*, 31(2), 457-481.

Cox, S. R., Friesner, D. L., & Khayum, M. (2003). Do reading skills courses help underprepared readers achieve academic success in college?. *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), 170-196.

Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71-86.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 203-218.

Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gündoğmus, H. D. (2018). Self-efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 224-229.

Kaçar, T. ve Beycioğlu K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.

Kleek, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Ocak, G., Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M.D. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.

Outlaw, J. K., & Grifenhagen, J. F. (2020). Supporting novice k-2 teachers' self-efficacy for literacy: early literacy teacher induction for rural schools. *Literacy Research and Instruction*, 1-22.

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

Saban, A. İ. ve Ekin, Ö (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-24.

Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of youth and adolescence*, 42(9), 1331-1347.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. *Emerging literacy: Young children learn to read and write*, 1-15.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2).

Vieira, A. (2019). *Becoming a teacher of reading: preservice teachers develop their understanding of teaching reading*. https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/11195/Vieira_Ana_PhD_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 12.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 252-280.

Wissink, B. (2019). Understanding in-service reading teacher efficacy. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 138-147.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 152-168.

Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. (2016). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 258-270.

Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2020). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. *Journal of History School*, 48, 3335-3371.

Yılmaz, D., & Turan, H. (2020). Self-efficacy beliefs of pre-service teachers in teaching first reading and writing and mathematics. *Participatory Educational Research*, 7(1), 257-270.